Gabriel Albu

ÎN CĂUTAREA EDUCAȚIEI AUTENTICE



Seria *Collegium. Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Constantin Cucoş.

GABRIEL ALBU (n. 1957, la Ploieşti) este absolvent al Facultăţii de Filosofie, Universitatea Bucureşti, promoţia 1982. În perioada 1986-1989 a fost asistent universitar la Institutul de Petrol şi Gaze Ploieşti. Din 1990 şi până în 1997 a fost cercetător ştiinţific principal la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din Bucureşti, secţia Teoria Educaţiei. În anul 1997 a obţinut titlul de doctor în ştiinţele educaţiei. În prezent este şeful Catedrei de Ştiinţe Socio-Umane şi Juridice a Universităţii „Petrol-Gaze”, Ploieşti. A efectuat stagii de cercetare şi documentare în Germania (1992 şi 2000) şi Finlanda (1994-1995). Este autorul a zeci de articole publicate în reviste de specialitate din ţară şi străinătate. Are o bogată participare la sesiunile ştiinţifice, simpozioanele şi colocviile naţionale şi internaţionale. A fost inclus în programul celui de-al XX-lea Congres Mondial de Filosofie, cu tema *Paideia. Philosophy Educating Humanity* (*La Philosophie dans l'Éducation de L'Humanité*), care s-a desfăşurat la Boston, S.U.A., în perioada 10-16 august 1998. A mai publicat: *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Editura Polirom, Iaşi, 1998; *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării şcolare*, Editura Universităţii din Ploieşti, 2001.

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Copou nr. 4, P.O. BOX 266, 6600
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, P.O. BOX 1-728, 70700

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

ALBU, GABRIEL

În căutarea educaţiei autentice / Gabriel Albu – Iaşi: Polirom, 2002

200 p., 21 cm (COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei)

ISBN: 973-683-886-2

37

Printed in ROMANIA

Gabriel Albu

ÎN CĂUTAREA EDUCAŢIEI AUTENTICE

POLIROM
2002

Tablă de materii

Contents

Sommaire

Minunaţilor mei copii,
Georgiana şi Constantin.

Introducere

Orice încercare de dezvăluire cât mai fidelă a orizontului interior al educaţiei este esenţială. Pe lângă faptul că poate atrage atenţia asupra unor zone neexplorate sau a unora care n-au mai fost de mult reevaluate, ea readuce, în acelaşi timp, educaţia - problemă fundamentală a umanităţii - în prim-planul preocupărilor noastre. Cu alte cuvinte, orice nouă încercare de pătrundere în intimitatea ei scoate educaţia din de-la-sine-înţelesul lucrurilor, din învălmăşeala - ameţitoare şi tulbure - de preocupări zilnice în care este rătăcită.

Fiecare tentativă de pătrundere înlăuntrul educaţiei este o şansă referitoare la scoaterea ei din anonimatul (nimicitor) în care riscă să se pulverizeze, din implicitul vieţii şi al experienţei (ruinătoare) a oamenilor. Ea constituie, întotdeauna, un prilej de trezire pentru cei confiscaţi în somnolenţa automatismului, în propria lor vanitate[1].

Prin urmare, orice încercare (onestă prin ea însăşi) de apropiere de autenticitatea educaţiei atacă percepţiile individuale formate şi controlate strict de grija acută a zilei de mâine, opţiunile celor îngust preocupaţi de bani şi de prestigiu. Pe scurt, este mereu *un oportun prilej de prevenire sau de diminuare a depersonalizării în şi prin educaţie.*

În încercarea de faţă am căutat să exprim *o anumită opţiune teoretică*, să dezvolt şi să susţin o anumită atitudine şi, prin urmare, să urmez *un anumit mod de abordare* care să confere mai multă coerenţă şi unitate analizei substratului psihologic al educaţiei. Cum se va vedea, opţiunea teoretică fundamentală şi atitudinea care a stat la *temeiul abordării problemelor psihologiei educaţiei au fost principiile şi concluziile psihologiei umaniste*. Considerăm că ea este una dintre cele mai îndreptăţite şcoli psihologice pentru fundamentarea actului şi interacţiunii formative în condiţiile actuale ale şcolii româneşti. În consecinţă, am căutat să mă distanţez

1. Ştim cu toţii că cel care educă este expus întotdeauna riscului de a cădea în capcana vanităţii.

de premisele (alienante) ale unui învăţământ intelectualist, arid, repetitiv, monoton, distant, rece, obsedat (doar) de examene, centrat pe transmiterea, înmagazinarea şi reproducerea cât mai fidelă şi mai completă a conţinutului programelor, manualelor şi în care cele mai solicitate mecanisme psihice sunt gândirea algoritmică, memoria reproductivă şi motivaţia extrinsecă. În aceeaşi măsură, am căutat să mă apropii de un tip de învăţământ (mai) pragmatic, (mai) flexibil, (mai) dinamic şi atractiv, deschis atât către problemele elevului şi ale educatorului din zilele noastre, cât şi către cele ale societăţii concurenţiale. Astfel, esenţiale devin percepţia de sine, nivelul stimei de sine, încrederea în sine, capacitatea de autoactualizare, recunoaşterea, atitudinea faţă de viaţă (a elevului şi a dascălului) etc.

Am avut în vedere o şcoală în care elevii sunt învăţaţi să coopereze, în care sunt susţinuţi (pozitiv, autentic şi constant) de către educator, unde educatorul este sensibil la problemele şi tensiunile elevului, la formarea şi exprimarea propriei lui identităţi. Încât, într-o astfel de şcoală, nu ne mai interesează (până la stridenţă) inteligenţa elevilor (coeficientul lor de inteligenţă), ci – în condiţiile în care majoritatea au o inteligenţă bună şi foarte bună – ne interesează *ce se face* cu această inteligenţă, ne interesează valorile, principiile şi semnificaţiile care o întemeiază şi o orientează. Nu credem că şcoala trebuie să scoată – în primul rând – oameni inteligenţi, cât oameni care aspiră să se împlinească, să se autorealizeze, să se exprime pe sine, să colaboreze şi să-şi controleze viaţa.

Ne interesează, aşadar, *ca elevul să construiască, să edifice cu inteligenţa sa, să aibă încredere în el, să aibă o bună imagine despre sine ; să găsească soluţii problemelor cu care se confruntă, să-şi asume responsabilităţi, să stabilească şi să aprofundeze relaţiile cu ceilalţi*. Pe scurt, în încercarea şi analiza de faţă ne-a preocupat mai puţin cât de deştept este elevul şi mai ales *profunzimea şi autenticitatea trăirilor lui*, puterea lui de a crede în sine şi în ceilalţi, de a se respecta şi de a-i respecta pe cei din jurul său. De aceea, am căutat să arăt că *tonalitatea afectiv-motivaţională* a relaţiei educative este tot atât de importantă, dacă nu chiar *mai importantă* decât aspectul ei cognitiv. Prin urmare, este necesar să acordăm o egală (şi justificată) atenţie atât universului afectiv-motivaţional al elevului, cât şi celui al educatorului.

Plecând de la premisa că relaţia educativă îl implică nu numai pe elev, ci şi pe adult, am considerat că este necesară nu numai abordarea şi analizarea vârstelor şcolare ale copilului, ci şi vârstele „şcolare" ale adultului. În acest moment al cercetării am ajuns la concluzia că în analiza relaţiei

educative s-au neglijat aproape total adultul, viaţa, preocupările şi evoluţia lui ; ca şi cum el – dacă nu cumva nici nu contează – ar rămâne mereu identic cu sine însuşi (sau ar suferi schimbări total nesemnificative pentru relaţia educativă), ca şi cum pentru el timpul nu mai contează sau ca şi cum ar fi exterior vieţii şi problemelor ei, pe întreaga perioadă a exercitării calităţii de educator. Cred însă că nu este lipsit de importanţă că adultul-educator are 25 de ani, 35 de ani, 40-45 ani sau 55 ani atunci când se află într-o relaţie de formare-dezvoltare. Aşa cum în viaţa interioară şi exterioară a elevului apar probleme şi transformări mai mult sau mai puţin spectaculoase, tot astfel şi în viaţa interioară şi exterioară a adultului (educator) au loc evenimente esenţiale, care influenţează valorile, atitudinea, comportamentul lui în relaţia cu celălalt (în particular, în relaţia cu elevul). Cred, de exemplu, că nu este indiferent dacă adultul este căsătorit sau necăsătorit, dacă mai are sau nu mai are părinţii în viaţă, dacă are sau nu are copil (copii), dacă are doi sau mai mulţi copii, dacă este divorţat sau văduv, dacă este sau nu în bune relaţii cu soacra, cu socrul, cu socrii ; sau dacă, fiind el însuşi soacră/socru, are relaţii bune sau nu cu propriul său copil (recent) căsătorit ; de asemenea, cred că relaţia educativă este influenţată dacă adultul-educator are bune (sau dificile) relaţii cu propriul copil adolescent, după cum nu putem trece cu vederea „criza" ivită în jurul vârstei de 40-45 ani ; dacă adultul aspiră şi caută să se recăsătorească sau dacă este – ca atare – recăsătorit. Ne gândim – şi urmează să aprofundăm într-un studiu ulterior – dacă nu cumva pierderile succesive (părinţi, fraţi, prieteni etc.) sau însăşi *apropierea de moarte* a adultului îi influenţează atitudinea faţă de tânăra generaţie, generaţie aflată în plină manifestare a vitalităţii sale şi pe care are responsabilitatea s-o formeze.

Totodată, am considerat că prin abordarea vârstei adulte într-o încercare de apropiere de educaţia autentică am putea depăşi prejudecata conform căreia în educaţie este nevoie să privim mereu (numai) la celălalt (adică, la elev). Cred că este necesar să privim şi la noi, adulţii. Şi noi, adulţii, *suntem în interiorul* relaţiei educative. Ea are efecte – mai mult sau mai puţin profunde – şi asupra noastră. Şi cu noi, adulţii, se întâmplă întotdeauna ceva. Este cazul ca într-o relaţie de formare-dezvoltare să ţinem seama şi de particularităţile noastre psihice, morale, de momentele vieţii noastre, de neliniştile şi de opţiunile noastre, de încărcătura lor emoţională.

Actul educativ pleacă de la educator. De aceea, este necesar ca el să se deruleze de la autoobservaţie către observaţie, de la autoinvestigaţie la investigaţie, de la autoconvorbire la convorbire. Aşadar, *nu este vorba numai despre psihologia elevului, ci şi despre psihologia adultului*, nu

numai despre nişte parteneri care se tatonează, unul exterior celuilalt, ci este vorba despre *relaţia educativă ca unitate dintre educator şi elev*, ca entităţi cunoscute una alteia, reciproc familiare, în care teama, neîncrederea, suspiciunea, jignirea, adversitatea se reduc la valori acceptabile derulării oricărei relaţii umane (dacă nu cumva, chiar, eliminate). Cred că numai această situare în interiorul relaţiei educative a celor doi parteneri poate determina un autentic act de formare.

În final, aş dori să mai fac o precizare. Ne-am izbit mereu de prejudecata că în educaţie formăm întotdeauna pentru viitor. De aceea, se spune(a) că un bun educator este acela care poate/putea anticipa cel mai bine viitorul, presupunându-se că în felul acesta tinerii formaţi de el se vor putea sincroniza (adapta) foarte bine cu timpurile care vor veni. Educatorul nu este însă un ghicitor al viitorului oamenilor. El este un om care se frământă pentru oameni şi care se pune în slujba lor cu tot potenţialul lui. Ca urmare, el îi pregăteşte pe tineri pentru prezent, iar viitorul va fi ceea ce fac oamenii/tinerii în prezent în urma educaţiei pe care au primit-o, dar, mai ales, prin ceea ce a rămas (prin ceea ce au interiorizat) din ea. Viitorul se face prin ceea ce înţeleg să facă oamenii în prezent, în urma educaţiei interiorizate. Şi atunci, este necesar şi esenţial ca oamenii/tinerii să fie cât mai umani în viaţa lor prezentă, în fiecare loc sau relaţie pe care o practică. Astfel, ei, educatorii, oferă o premisă pentru un viitor umanist sau mai uman. Oamenii/tinerii au nevoie de afectivitate, de atenţie, de disponibilitatea educatorului, de încredere în ei, de autocontrol *acum* ; de o imagine de sine pozitivă *acum*. Educaţia nu este o amânare, o respingere a prezentului. Pregătind tinerii pentru prezent, pregătim viitorul. Aşa cum ştim să-i pregătim pentru prezent aşa îi vom avea în viitor. El, viitorul, va fi după cum îi ajutăm pe tineri să-şi construiască şi să-şi controleze prezentul : mai cald sau mai rece, mai uman sau mai barbar. Ne interesează, aşadar, relaţia apropiată *acum*, umanismul *acum*, încrederea şi respectul *acum*...

Mulţumesc sincer tuturor celor care mi-au fost alături pe parcursul scrierii acestui studiu, care au crezut şi cred că este important să spun ceea ce mi se pare semnificativ, celor care m-au încurajat, celor care m-au susţinut şi mă susţin, celor convinşi că cea mai benefică relaţie este întotdeauna relaţia deschisă, de colaborare.

Ploieşti, 16.03.2001

Capitolul 1

Moduri de abordare a universului psihic

1. Introspecţionismul. Structuralismul

Introspecţionismul îşi are originea în Germania, în laboratorul de psihologie înfiinţat de Wilhelm Wundt în anul 1879. Reprezentanţii lui concep psihicul ca un cerc de fenomene care îşi au sursa în ele însele, fără nici o relaţie de determinare cu lumea exterioară (pentru detalii, vezi Zlate, 1994 şi 2000). Psihicul este considerat ca o lume în sine, exclusiv interioară, formată doar din trăiri subiective. El nu are nici o legătură cu lumea exterioară şi există numai în măsura în care se reflectă în conştiinţă, existenţa lui fiind redusă la trăirea lui. Fiind rupt de lumea înconjurătoare, materială, psihicul apare ca o realitate primară, „pură", constituind, astfel, o lume „închisă în ea însăşi", un bun personal al fiecărui individ. Psihicul este considerat ca o lume suficientă sieşi, o existenţă sui-generis.

Pentru a cerceta această lume interioară, psihologul trebuie să se dedubleze în obiect şi subiect al cercetării. De exemplu, dacă vrem să studiem gândirea, susţin introspecţioniştii, atunci nu avem altceva de făcut decât să-l punem pe subiect să gândească şi să-şi descrie propria existenţă. Pe scurt, a fi concomitent şi obiect şi subiect al cercetării psihologice constituie exigenţa fundamentală a *metodei introspecţiei*. Aceasta era considerată a fi un mod obiectiv şi analitic de a studia elementele conştiinţei. În cadrul acesteia, subiecţilor li se solicita să descrie procesele mentale din momentul în care au trăit un anumit eveniment sau o anumită experienţă de viaţă.

Acest proces trebuia realizat în mod sistematic, dinainte precizat şi impunea o instruire prealabilă. De exemplu, a fi introspectiv în legătură cu o floare însemna a descrie senzaţiile trăite în experienţa respectivă în termeni de formă, mărime, culoare, textură ş.a.m.d.

Metoda introspecţiei s-a dovedit a fi, însă, o sarcină dificilă şi inadecvată, în principal din cauza diferenţelor existente între datele colectate de diverşi introspecţionişti în laboratoarele lor. Stabilirea unui acord în ceea ce priveşte elementele de bază ale unei anumite experienţe mentale s-a dovedit a fi o sarcină dificilă, deoarece raportul asupra activităţii mentale nu era la fel de simplu de elaborat ca în cazul observării într-o eprubetă a unei reacţii în care se amestecă două substanţe chimice. Totodată, dedublarea cercetătorului în obiect şi subiect, nu dădea decât posibilitatea studierii propriilor funcţii psihice, nu şi pe acelea aparţinând altor persoane. În acest caz, pentru a putea trece dincolo de lumea psihică proprie şi a avea acces la alte orizonturi psihice, introspecţioniştii recomandau *metoda empatiei*, procedeu de transpunere a cercetătorului în trăirile şi stările psihice ale altor persoane.

Introspecţioniştii au pus în centrul psihologiei studierea fenomenelor conştiente ; de aceea, psihologia introspecţionistă mai este numită şi *psihologia conştiinţei*. W. Wundt a recurs la introspecţie în studiul conştiinţei ca fapt mental neobservabil direct şi nepretabil exprimării. Corelând cauzele şi efectele observabile ale fenomenelor psihice cu descrierile şi relatările subiecţilor antrenaţi într-un exerciţiu introspectiv, el spera să obţină date, concluzii valide despre fenomenele interne.

Unul dintre cei mai importanţi psihologi care s-au specializat în preajma lui Wundt a fost englezul Edward B. Titchener. Acesta va continua ideile profesorului său german şi le va populariza în Statele Unite ale Americii. El a generat o orientare psihologică ce poartă numele de *structuralism*. În consens cu W. Wundt, Titchener concepea conştiinţa ca o structură globală subiacentă tuturor conduitelor, ea constituind unicul şi autenticul obiect de studiu al psihologiei. În optica structuralismului, sarcina psihologiei era aceea de a dezmembra structurile psihice complexe în elementele lor componente şi de a le studia pe fiecare după anumite criterii (natura, conţinutul, calitatea, intensitatea, durata lor etc.). Mai precis, psihologia trebuia să abordeze procesele elementare ale experienţei conştiente (Malim *et al.*, 1999).

Astfel, structura conştiinţei şi experienţa mentală imediată pot fi divizate în componente şi elemente primare, similar cu felul în care este descrisă, din punct de vedere chimic, structura aerului sau cea a apei. Se consideră că elementele experienţei conştiente sunt de două tipuri :

1. *senzaţii* : vizuale, auditive, gustative, olfactive, tactile, care provin din stimularea organelor de simţ ;
2. *sentimente* : dragoste, teamă, bucurie ş.a.m.d.

De asemenea, pentru a descrie experienţele din trecut ale individului, psihologii introspecţionişti au utilizat termenul de *imagine*. Astfel, s-a considerat că o experienţă de genul celei în care întâlneşti şi recunoşti un vechi prieten este compusă dintr-o mulţime de imagini, sentimente şi senzaţii independente, sintetizate şi combinate în minte.

Totodată, Titchener credea că psihologia nu trebuie să-şi formuleze scopuri practice, singurul ei scop fiind doar acela al unei (cât) mai bune cunoaşteri a conştiinţei prin introspecţie. Această poziţie era îndreptată împotriva a ceea ce el a numit *funcţionalism*, orientare psihologică practicată în epocă concomitent cu structuralismul. În timp ce atenţia structuraliştilor se îndrepta, în principal, asupra structurii activităţii mentale, funcţionaliştii erau interesaţi de scopul sau de funcţia proceselor mentale.

Cunoscut sub denumirea de *Şcoala de la Chicago*, funcţionalismul a fost promovat de W. James (1842-1910) şi de doi dintre studenţii săi, John Dewey (1859-1952) şi James R. Angell (1867-1949), sosiţi la Universitatea din Chicago în 1894. După James, conştiinţa nu este un simplu epifenomen, adică un produs derivat, secundar. Ca activitate a organismului, ea îndeplineşte importante funcţii adaptative. Influenţat de ideile lui Ch. Darwin, James a stabilit că funcţia conştiinţei este aceea de a-i face pe oameni capabili să se comporte în moduri care să faciliteze supravieţuirea prin adaptarea la mediu. Comportamentele adaptative frecvent repetate devin apoi deprinderi.

În studiul fluxului conştiinţei, psihologul american preconiza, asemeni lui W. Wundt, introspecţia. În final, chiar dacă par orientări total divergente (prima este abstractă şi teoretică, avându-şi modelul în chimie; a doua concretă şi practică, cu modelul în biologie, în interacţiunea dintre organism şi mediu), structuralismul şi funcţionalismul au totuşi un punct esenţial de întâlnire: concepţia şi metoda introspecţioniste.

Cu toate contribuţiile şi provocările sale, introspecţionismului i s-au adus critici şi i s-au evidenţiat neajunsurile. Între alţii, Lalande (1926, *apud* Zlate, 2000) era de părere că psihologiei conştiinţei i se pot reproşa următoarele:

a) faptul observat se alterează prin actul însuşi al observaţiei;
b) stările afective intense sunt mai puţin accesibile observaţiei interne, introspecţiei;
c) prin introspecţie nu se pot sesiza decât fenomenele psihice conştiente, procese care nu constituie, însă, decât o parte din viaţa psihică a individului;
d) ideile preconcepute falsifică interpretarea fenomenelor psihice proprii într-o mai mare măsură decât în observaţia îndreptată asupra altora.

În ciuda limitelor sale, psihologia introspecţionistă a pătruns în universităţi, în laboratoare, în proiectele de cercetare concrete, iar metoda introspecţiei a devenit „metoda regală", „metoda veritabilă" sau „metoda princeps" a psihologiei (vezi Zlate, 2000). Totuşi, în esenţa lui, introspecţionismul este reducţionist.

„Psihologia trebuia nu doar să cerceteze, să experimenteze, ci şi să consilieze, să educe, să reeduce. Ea trebuia să investigheze nu numai oameni, ci şi animale, nu numai adulţi, ci şi copii, nu în exclusivitate oameni normali conştienţi, ci şi bolnavi, la care starea de conştiinţă este diminuată sau chiar absentă. În felul acesta s-a conştientizat că viaţa psihică interioară funcţionează nu doar la nivel conştient, ci şi la alte niveluri." (*ibidem*, p. 86)

2. Psihanaliza

Ca şi psihologia introspecţionistă, concepţia şi metoda psihanalitice se ocupă de viaţa psihică interioară. Spre deosebire însă de prima, psihanaliza nu se centrează pe natura şi funcţiile conştiinţei. Ea apare ca urmare a activităţii teoretice şi practice a lui Sigmund Freud (1856–1939), care propune o nouă perspectivă de abordare a vieţii psihice, perspectivă bazată în principal pe noţiunea de *inconştient*. Tratând pacienţii cu tulburări psihice, Freud s-a convins că multe dintre simptomele întâlnite la aceştia nu puteau fi explicate dintr-un punct de vedere strict fiziologic. Legile sistematice şi raţionale/discursive nu puteau explica unele comportamente iraţionale şi defensive cum sunt fobiile (temeri excesive) sau isteriile de conversie (simptome fizice fără cauză fiziologică). Pe această bază, tânărul medic neurolog vienez va elabora cunoscutul tratament psihanalitic al tulburărilor nevrotice. Activitatea sa terapeutică va duce la elaborarea unei teorii cuprinzătoare asupra personalităţii şi a dezvoltării copilului, *teorie care se centrează pe aspectele emoţionale ale funcţionării psihicului uman*. De aceea, termenul de psihanaliză se referă nu numai la teorie, ci şi la tratament. În ceea ce-l priveşte pe Freud, punctul de plecare a fost analiza minuţioasă a experienţei personale şi a studiilor de caz realizate pe pacienţii săi.

În esenţă, cele mai semnificative aspecte ale teoriei lui Freud sunt:

a) Personalitatea umană conţine în structura sa o parte inconştientă, de care este puternic influenţată; inconştientul determină gândurile şi comportamentele conştiente. Un al doilea nivel al vieţii psihice este subconştientul, care conţine elemente ce nu sunt conştiente la un moment dat, dar care ne sunt oricând accesibile.

b) Fiinţele umane se nasc cu pulsiuni instinctuale, care le motivează şi adaptează comportamentul încă din copilărie. Sursa lor este energia psihică. Cea mai puternică, libido-ul, este de natură sexuală.
c) Experienţele dobândite în copilăria timpurie au o influenţă crucială asupra dezvoltării emoţionale a personalităţii.
d) Viaţa psihică este constituită din trei structuri majore: *id*, *ego* şi *superego* (vezi Malim *et al.*, 1999).

Însă, la o privire mai analitică, opera freudiană ne dezvăluie aspecte pe cât de inedite, pe atât de interesante.

S. Freud introduce în psihologie conceptul de *aparat psihic*. Înainte de 1920, acesta era alcătuit din trei niveluri suprapuse: inconştientul, preconştientul şi conştientul. Rolul esenţial revenea inconştientului. Sub raport funcţional, inconştientul conţine pulsiuni, elemente dinamice, pe când conştiinţa observă şi permite sau nu satisfacerea pulsiunilor inconştientului. În acest context (şi etapă a creaţiei lui Freud), conştiinţa are, mai degrabă, o funcţie negativă, iar nu atât un rol în socializarea individului sau în adaptarea lui actuală la solicitările mediului de viaţă. Ea nu face altceva decât să suprime, să refuleze (adică să trimită înapoi), să cenzureze acele pulsiuni care nu concordă cu valorile şi normele sociale.

În ceea ce priveşte preconştientul, el este total nesemnificativ; acesta nu este altceva decât o „staţie de tranzit", unde tendinţele inconştientului şi ale conştiinţei vin şi poposesc temporar înainte de a trece în structurile opuse fiecăruia dintre ele.

Inconştientul este sediul instinctelor sexuale înscrise în chiar structura biologică, somatică a organismului. Singura lor raţiune de a exista este aceea de a se descărca, de a se manifesta. Consumarea lor adecvată duce la reducerea tensiunii şi obţinerea plăcerii. Cum această descărcare nu se poate face oricând şi oricum, ci în conformitate cu anumite reguli şi norme de convieţuire, de comportare în societate, satisfacerea lor este barată, amânată sau chiar repudiată de conştiinţă (ele sunt trimise din nou în inconştient). În virtutea acestui fapt, S. Freud considera că inconştientul funcţionează după *principiul plăcerii*, căruia îi acordă statutul de principiu fundamental al vieţii, în timp ce conştiinţa funcţionează după *principiul realităţii*, principiu care presupune gândire, adică reflexivitate, discernământ, reoganizarea acţiunii şi anticiparea consecinţelor.

Atâta timp cât între cele trei instanţe există un echilibru, viaţa psihică a individului este normală, se desfăşoară firesc. Când intervin însă dezechilibre, schimbări de forţe, distorsiuni, apar noi modele interacţionale, viaţa psihică însăşi se dezechilibrează.

După S. Freud, atunci când instinctele sexuale nu sunt satisfăcute în mod necondiţionat, ele sunt trimise din nou în inconştient, sunt refulate. O dată refulate, însă, ele nu dispar, ci acţionează cu şi mai multă forţă asupra individului, cer mai acut să fie satisfăcute. Cu cât conflictul dintre libido (energia, forţa instinctelor sexuale) şi conştiinţă este mai mare, cu atât instinctele refulate caută căi proprii de a se satisface. Ele se satisfac sub forma unor acte curioase, ciudate sau absurde ale individului, numite de Freud *acte ratate* (precum : lapsus-urile, uitări totale de nume proprii, de cuvinte străine, erori de citit şi de scris, stângăcii etc.) ; se satisfac sub forma *visului*, iar în cazuri şi mai grave, sub forma unor *stări morbide, nevrotice*.

Prin urmare, în viziunea părintelui psihanalizei, actele ratate, visele şi nevrozele au o cauzalitate de natură sexuală care nu se manifestă direct, ci indirect, prin intermediul a ceva care este prezent, dar rămâne încă inaccesibil cunoaşterii şi înţelegerii raţionale. Pentru a putea fi înţeleşi (decodificaţi), aceşti substituţi ai inconştientului trebuie, la rândul lor, interpretaţi cu ajutorul altor structuri substitutive, tot cu semnificaţie sexuală[1]. Ca forme de manifestare ale inconştientului (şi, implicit, ale sexualităţii), perturbările comportamentale se întâlnesc atât la adulţi, cât şi la copii.

Freud nu se opreşte numai la analiza şi descrierea funcţionării *aparatului psihic*, la sesizarea dinamicii inconştientului şi a pulsiunilor pe care le conţine, la analiza echilibrărilor şi a conflictelor care au loc între instanţele aparatului psihic, ci – în egală măsură – el este interesat de găsirea unei metode cu ajutorul căreia să reinstaureze echilibrul, funcţionarea normală a acestui aparat. Această metodă psihoterapeutică este cunoscută sub numele de *metoda psihanalitică* şi constă în readucerea în conştiinţa bolnavului a elementelor psihice patogene în vederea înlăturării răului (vezi Zlate, 2000).

Psihanaliştii văd apariţia conflictelor în zona inconştientă a personalităţii. De aceea, scopul psihanalizei este să exploreze inconştientul individului pentru a înţelege temeiurile şi dinamica comportamentului anormal. În timpul tratamentului, individul (pacientul) este stimulat şi încurajat să retrăiască evenimente traumatice şi sentimentele aferente acestora din timpul copilăriei, să le exprime într-un context securizant şi să le readucă, lipsite de anxietate, în inconştient.

În psihanaliza clasică, terapia implică :

a) **transferul**, dislocarea gândurilor, a sentimentelor clientului şi proiecţia lor asupra (psih)analistului ;

1. Vezi, în acest sens, simbolistica sexuală a viselor alcătuită de S. Freud.

b) **asocierea liberă**, în care pacientul spune orice gând îi trece prin minte, indiferent cât de trivial, de irelevant, banal, stupid sau inexact i s-ar părea ; i se cere să readucă în memorie absolut totul, adică nu numai faptele pozitive, dezirabile, plăcute, ci şi pe cele „murdare", neplăcute, indezirabile, degradante. Sufletul frământat şi chinuit al pacientului trebuie scos la iveală, analizat cu atenţie, fără nici o rezervă, fără nici o reticenţă şi reţinere, împotriva oricărui spirit critic sau pudori, a oricăror precepte morale:
„Partea decisivă a demersului constă în crearea unor noi ediţii ale vechilor conflicte, în aşa fel încât bolnavul să se comporte aşa cum s-a comportat la vremea lor, dar punând de data asta în mişcare toate forţele psihice disponibile, spre a ajunge la o soluţie diferită." (Freud, 1990, p. 366);
c) **analiza visului**, care implică interpretarea de către (psih)analist a conţinutului viselor pacientului.

De menţionat faptul că, deşi aparent simplu, procesul psihanalitic este foarte dificil şi necesită mult timp (vezi Malim *et al.*, 2000).

Conştientizând o serie de limite ale analizei şi concepţiei sale de până atunci, manifestând un autentic spirit de autodepăşire, fără a renunţa la ideile sale fundamentale, S. Freud îşi revizuieşte, după anul 1920, o serie de postulate, accente şi concluzii. Dacă până atunci accentul căzuse, după cum am văzut deja, pe inconştient şi sexualitate, o dată cu lucrarea *Sinele şi Eul* (1922) şi mai ales prin ultima sa lucrare, rămasă neterminată, *Abriss der Psychoanalyse* (din 1938), el se orientează spre zonele superioare ale vieţii psihice, pe care le analizează mult mai nuanţat (vezi Zlate, 2000).

În această etapă a creaţiei şi cercetării lui Freud, *aparatul psihic* este compus din trei organizări structurale, denumite: Sine (sau Id), Eu (sau Ego), Supraeu (sau Superego). Ele sunt la fel de opuse, pe cât sunt de unite în toate activităţile zilnice. Deşi interdependente, interactive, instanţele aparatului psihic funcţionează totuşi pe baza coerenţei lor interne, având o logică proprie (vezi Juès, 1998).

Sinele

Sinele este echivalentul inconştientului din vechea clasificare, este sediul instinctelor, sursa primară a energiilor psihice ce trebuie consumate, fundamentul pe care se construieşte personalitatea individului. El trăieşte intens, fierbe şi se agită fără ştirea noastră; se adresează Eului şi cere ca necesităţile sale să fie satisfăcute imediat.

Eul

Eul este o „porţiune a Sinelui", care sub influenţa lumii exterioare, a mediului înconjurător suferă o dezvoltare specială, în sensul că din simplu organ receptor şi protector în raport cu stimulii devine un intermediar între Sine şi lumea exterioară, „o scoarţă de copac", după expresia lui Freud. Eul este cea mai conştientă parte a propriei noastre personalităţi. Aceasta nu înseamnă că este în totalitate conştient. El constituie partea care ne este cea mai familiară şi în numele căreia spunem „eu". Este organul nostru de contact cu mediul exterior şi cu imperativele sociale, pe care le ia în seamă în funcţie de principiul realităţii. Rolul esenţial al Eului este acela de a asigura coordonarea sau cel puţin o oarecare formă de „coabitare" între impulsurile Sinelui (pe care trebuie să le perceapă şi să le înţeleagă) şi dispoziţiile categorice ale Supraeului. Cu această ocazie, se va putea recurge la mecanismele de *refulare* a impulsurilor (aspect negativ) sau la *sublimarea* lor (aspect pozitiv). Aşadar, este permanent necesară găsirea celui mai bun compromis între exigenţele celor două instanţe (Sine şi Supraeu), pe de o parte; şi între constrângerile mediului exterior în care evoluează persoana, pe de altă parte. „Funcţionarea Eului", scrie Freud, „stă în satisfacerea simultană a cerinţelor Sinelui, Supraeului şi Realităţii, cu alte cuvinte, el trebuie să fie în stare să reconcilieze între ele cerinţele acestora." (Freud, 1990)

În această situaţie, Eul îndeplineşte trei mari categorii de funcţii:

a) unele faţă de realitatea exterioară: percepe realitatea, memorează, învaţă, transformă lumea externă conform avantajului propriu;
b) altele faţă de Sine: controlează instinctele, decide asupra satisfacerii, amânării sau suprimării lor, tinde spre obţinerea plăcerii în conformitate cu principiul realităţii; mai mult, „Eul trebuie să expulzeze Sinele", adică să elibereze omul din constrângerile inconştientului (de sub dominaţia instinctelor), funcţie prin excelenţă pozitivă;
c) altele faţă de Supraeu: ţine seama de cadrul moral pe care acesta îl impune, de valorile şi de idealurile tradiţionale ale societăţii, aşa cum sunt ele transmise de către părinţi (*apud* Zlate, 1994).

Pentru a-şi îndeplini cu bune rezultate dificila îndatorire de satisfacere simultană a cerinţelor Sinelui, Supraeului şi Realităţii, pentru a fi în stare să concilieze şi reconcilieze între cerinţele acestora, Eul dispune de două instrumente: aptitudinile intelectuale şi aptitudinile de realizare (vezi Juès, 1998).

După autonomia mai mare sau mai mică a Eului, adică după capacitatea sa de a gestiona cât mai bine un întreg ansamblu de contradicţii, se

poate vorbi despre *forţa Eului* (la fel se va spune şi despre bogăţia mai mare sau mai mică a celor două instrumente ale sale, care contribuie activ la funcţionarea sa).

Eul slab capitulează în faţa exigenţelor Sinelui sau caută o scăpare. *Eul puternic* armonizează exigenţele Sinelui şi ale Supraeului cu posibilităţile mediului, după dorinţele sale. El are rolul conducător. Eul puternic alege fie să(-şi) stăpânească impulsurile, fie să modifice mediul pentru a (şi) le satisface (vezi Juès, 1998).

Interesantă este şi distincţia pe care o face Freud între *Eul real* (care desemnează omul aşa cum este) şi *Eul ideal* (care desemnează omul aşa cum ar trebui să fie). „Eul ideal", precizează Freud, „satisface toate condiţiile pe care trebuie să le satisfacă esenţa superioară a omului". Desigur, Eul real nu poate ajunge la o asemenea „esenţă superioară" decât dacă reuşeşte să ţină sub control Sinele (vezi Zlate, 2000). Eul evoluează fără încetare pentru a ajunge la maturitate.

El are rolul conducător în raport cu celelalte componente ale aparatului psihic (şi nu inconştientul, ca în vechea clasificare).

Supraeul

Supraeul este o structură specială ce se constituie ca un „precipitat" în perimetrul Eului, prin care se prelungeşte influenţa paternă şi maternă, iar prin intermediul ei, influenţa mediului social mai larg (familial, şcolar, rasial, naţional etc.).

Supraeul este format din ansamblul normelor sociale şi morale, inculcate mai ales prin intermediul educaţiei. Prin părinţi, copilul recepteză idealurile sociale, modelele admirate de el din viaţa publică. Supraeul are o parte conştientă şi una inconştientă. Pentru Freud, el nu are nimic natural, dar permite indivizilor să trăiască în comun. Este „instanţa judiciară" a psihicului nostru. El păstrează normele primite din copilărie atât timp cât nu sunt reactualizate de Eu, conţine multe interdicţii şi norme obligatorii venite din copilărie, conţine modele adoptate de individ într-un mod mai mult sau mai puţin liber. Supraeul caută fără încetare să-şi respecte normele, făcând presiuni asupra Eului; el îşi actualizează normele cu mai multă sau mai puţină uşurinţă sub presiunea Eului.

Se pot distinge (vezi Juès, 1998):

a) un *Supraeu rigid*, care corespunde unor receptori mici în raport cu cadrul. Dacă receptorii sunt retractili, ceea ce demonstrează şi implică teama de contacte umane, atunci puţine norme penetrează

personalitatea, iar cele existente sau cele care totuşi pătrund sunt dificil de schimbat, de actualizat; altfel spus, acestea sunt rigide;

b) un *Supraeu invadator*, care corespunde unor receptori mari în raport cu cadrul. Dacă receptorii sunt dilataţi, contactele sociale, umane, interpersonale sunt frecvente, iar normele intră în număr mare şi sunt des analizate sau modificate cu uşurinţă; prin urmare, ele au un caracter invadator;

c) un *Supraeu echilibrat*, care nu este nici rigid, nici invadator. Dacă dimensiunile receptorilor sunt în armonie cu cele ale cadrului, Supraeul este echilibrat pentru că el acceptă cererile Eului de a recunoaşte că unele norme nu (mai) sunt adaptate contextului. Apoi, pe lângă aceasta, normele Supraeului, nefiind rigide, „acceptă" într-un anume fel să nu fie respectate, fără ca prin aceasta subiectul să-şi construiască o culpabilitate, mai mult sau mai puţin intensă.

Chiar dacă teoria freudiană a avut mulţi adepţi, ea a generat şi numeroase controverse şi dezbateri. Noţiunea de „sexualitate infantilă" a şocat societatea victoriană. Mulţi psihologi au considerat metodele sale de studiu drept neştiinţifice, iar conceptele folosite de el drept vagi şi dificil de verificat. Chiar printre primii săi discipoli au existat dizidenţi, dintre care cei mai mari, mai recunoscuţi sunt Carl Gustav Jung[2] şi Alfred Adler[3].

---

2. Teoria psihanalitică a lui Jung diferă de cea a lui Freud prin două elemente fundamentale.
   a) Jung a extins conceptualizarea freudiană a inconştientului; el a propus existenţa unui *inconştient colectiv*. În concepţia lui Jung, aşa cum corpul revelează structuri vechi ce au aparţinut strămoşilor noştri, tot aşa mintea umană conţine amintiri ale experienţei umane. Inconştientul colectiv nu este direct accesibil; este însă revelat prin mituri şi simboluri artistice create de diferite culturi. Inconştientul colectiv conţine arhetipuri, simboluri universale care revin frecvent în artă, literatură şi religie.
   b) Pentru Jung, libidoul este în esenţă mai degrabă spiritual, decât sexual, aşa cum fusese el considerat de către Freud (Malim *et al.*, 1999).

   Jung a fost interesat şi de „tipurile de personalitate". Lui îi aparţine distincţia pe care o facem între oameni: *persoane introvertite* – centrate pe ele însele – şi *persoane extrovertite* – centrate spre exterior, spre lumea din afară – (vezi Jung, *Tipuri psihologice*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1996). În teoriile contemporane ale personalităţii, introversia şi extroversia au devenit concepte importante.
3. Adler şi-a întemeiat teoria pe *sentimentul de inferioritate*. Pe parcursul experienţei şi al cercetărilor sale, el ajunge la concluzia că sentimentul de inferioritate nu

În timp, freudismul a generat mulţi post-freudieni/neo-freudieni. Între aceştia, reţinem doar câţiva.

Anna Freud, fiica lui Sigmund Freud. În anii '30 ea a început să aplice psihanaliza în cazul problemelor copilăriei, lucrând mai ales cu copii şi adolescenţi. Prin publicarea în 1936 a lucrării *The Ego and the Mechanisms of Defense* (*Eul şi mecanismele de apărare*) ea încurajează apariţia unei noi tendinţe în psihanaliză, tendinţă care acordă o mare importanţă eului. Ea şi-a exprimat, de asemenea, părerea că tatăl ei a exagerat în ceea ce priveşte influenţa sexualităţii în prima copilărie şi a neglijat importanţa acesteia în adolescenţă. Anna Freud consideră adolescenţa ca fiind perioada în care se înregistrează o creştere a activităţii libidoului (energiei sexuale) şi în care tinerii trăiesc sentimente şi conflicte sexuale reînnoite. Ea a concluzionat că intensitatea acestor impulsuri înnăscute se exprimă printr-o tulburare emoţională excesivă, pe măsură ce adolescentul încearcă să facă faţă impulsurilor şi dorinţelor ce rezultă de aici.

Melanie Klein este una dintre cele mai importante reprezentante ale psihanalizei europene. Datorită formaţiei sale de educatoare (în învăţământul preşcolar), ea a corelat multe dintre ideile lui Freud cu dezvoltarea copiilor foarte mici. În această situaţie, Melanie Klein a inventat o tehnică terapeutică pentru analiza jocului copiilor, tehnică datorită căreia principiile psihanalitice au fost aplicate la copii cu vârsta cuprinsă între doi şi şase ani. Conceptul care exprimă mijloacele prin intermediul cărora un psihanalist poate folosi jocul pentru a avea acces la inconştientul copilului, pentru a-l ajuta în situaţiile în care se confruntă cu dificultăţi de ordin emoţional, este cel de *terapie prin joc* (sau de *ludoterapie*).

În versiunea terapiei prin joc a lui Klein sunt folosite jucării simple cum ar fi păpuşi, hârtie, sfoară, lut şi apă. Copilul are acces la toate aceste

---

este un dezavantaj, ci un avantaj pe care trebuie să-l fructificăm. El a considerat că cea mai importantă pulsiune umană este nevoia de putere şi de superioritate. Fără a nega existenţa motivelor inconştiente, pentru el motivaţia umană apare ca extrem de conştientă.

Adler a tratat cu succes o serie de tulburări psihice, în special tulburări minore de adaptare ale tinerilor. Metodele sale erau mai simple şi mai rapide decât ale lui Freud. Ordinea naşterilor, mai precis, ordinea în care se nasc copiii într-o familie, era privită de A. Adler ca având o influenţă hotărâtoare asupra dezvoltării personalităţii copilului respectiv (vezi A. Adler, *Cunoaşterea omului*, 1995, Editura Ştiinţifică, Bucureşti; *Psihologia şcolarului greu educabil*; *Sensul vieţii*, Editura IRI, Bucureşti, 1995; T. Malim *et al.*, *Perspective în psihologie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1999).

jucării, în vreme ce analistul îngenunchează şi se apropie de perimetrul jocului. Analistul poate interpreta jocul copilului şi poate încuraja *transferul*, adică încurajează copilul să-şi transfere sentimentele pe care le are faţă de părinţi asupra analistului. Sunt interpretate fanteziile revelate în jocul copilului. Această metodă oferă noi semnificaţii dezvoltării din perioada copilăriei timpurii.

Erik Erikson şi-a început pregătirea psihanalitică cu Anna Freud, al cărei interes pentru analiza copilului i-a influenţat mult activitatea. După ce a părăsit Europa, va profesa în S.U.A. ca analist al copilului. Erikson a apreciat că Freud a exagerat rolul pe care îl are sexualitatea în determinarea personalităţii, neglijând importanţa forţelor sociale care influenţează dezvoltarea. De aceea, el va susţine existenţa unor *stadii psihosociale* (şi nu stadii psihosexuale, ca în teoria lui Freud) pe care le parcurge individul în timpul vieţii sale. De asemenea, în opoziţie cu părintele psihanalizei, care accentua importanţa anilor copilăriei pentru formarea viitoarei personalităţii, Erikson a considerat că aceste stadii ale dezvoltării acoperă toată viaţa. Fiecare stadiu este marcat de o criză centrală (de un conflict fundamental), a cărei bună rezolvare poate duce la dezvoltarea şi menţinerea unei personalităţi echilibrate, creatoare.

Perspectiva lui Erikson (conform căreia criza centrală a întregii dezvoltări individuale este conflictul dintre identitate şi confuzia de rol, conflict care se declaşează în adolescenţă) s-a bucurat de o largă susţinere printre psihologi. E. Erikson a avut o contribuţie hotărâtoare în domeniul psihologiei dezvoltării, constituind un reper pentru orice specialist în acest provocator şi actual domeniu de cercetare (vezi Malim *et al.*, 1999).

Din această sumară enumerare a post-freudienilor nu pot lipsi specialişti precum Karen Horney[4] sau Erich Fromm[5].

În consens cu S. Freud, ei susţin ideea conform căreia comportamentul uman este determinat de impulsuri emoţionale inconştiente, numai că acestea nu sunt generate de instinctele sexuale înnăscute, ci de factorii sociali. „Nevrozele sunt provocate de factori culturali" (în Horney, *Conflictele noastre interioare*, 1998), iar E. Fromm era convins că pasiunile şi grijile omului, caracterul lui sunt produsul culturii (vezi Fromm, 1983).

---

4. A se consulta, în acest sens, K. Horney, *Conflictele noastre interioare*, Editura IRI, Bucureşti, 1998 ; *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*, Editura IRI, Bucureşti, 1996.
5. E. Fromm, *Opere alese*, Editura Politică, Bucureşti, 1983 ; *Arta de a iubi*, Editura Anima ; *Frica de libertate*, Editura Teora, Bucureşti, 1998.

Putem spune, în final, că psihanaliza a constituit în mod cert o nouă provocare în demersul complex de aprofundare şi de înţelegere a psihicului uman, a fiinţei umane cu problemele sale lăuntrice.

3. Behaviorismul

Chiar dacă a avut o largă audienţă în comunitatea ştiinţifică (cu deosebire, în cea europeană), psihologia introspecţionistă a provocat totuşi şi reacţii adverse, de respingere. Cea mai puternică reacţie împotriva ei a venit din partea zoopsihologului american John B. Watson.

John B. Watson a absolvit Facultatea de Psihologie a Universităţii din Chicago într-un moment în care structuralismul şi funcţionalismul erau cele mai răspândite curente în S.U.A. El publică în 1913, în *Psychology Review* un articol intitulat „Psychology as the behaviourist views it" („Psihologia în viziunea unui behaviorist"), în care el atacă accentul pe care îl pun psihologii structuralişti pe studiul conştiinţei şi al experienţei mentale şi, de asemenea, pe folosirea introspecţiei ca metodă pretins obiectivă şi validă.

Ca zoopsiholog, Watson era profund nemulţumit de lipsa de obiectivitate a psihologiei din timpul său. În opinia lui, psihologia subiectivă promovată de E.B. Titchener nu a permis psihologiei să devină nici mai ştiinţifică, nici să progreseze, datele ei fiind neverificabile. De asemenea, autorul articolului era nemulţumit de sterilitatea şi de lipsa de aplicaţie practică a celor două orientări ale psihologiei tradiţionale, structuralismul şi funcţionalismul.

După Watson, conştiinţa nu este altceva decât o ipoteză necontrolabilă, inaccesibilă cercetării, neverificabilă. De aceea, dacă psihologia vrea să devină, într-adevăr, ştiinţifică, o ştiinţă practică, utilă, deschisă, accesibilă tuturor, atunci ar trebui să atingă următoarele deziderate:

a) În primul rând, să-şi schimbe *obiectul*. El considera că psihologia ar trebui să studieze comportamentul observabil, nu conştiinţa. Singur, comportamentul poate fi studiat în mod obiectiv. De aici şi numele de *behaviorism* (sau de *psihologie a comportamentului*) dat acestei orientări psihologice. În opinia lui Watson, „psihologii nu ar trebui să folosească termeni precum «conştiinţă», «stări mentale», «verificare introspectivă», «metafore» ş.a.m.d." (*ibidem*, p. 166).
   Aceasta nu înseamnă că behavioriştii resping ideea existenţei minţii şi a conştiinţei, aşa cum au sugerat unii critici ai acestei orientări. Dar ei consideră aceste concepte ca fiind imposibil de observat şi ca

având o contribuţie minoră în ceea ce priveşte abordarea ştiinţifică a psihologiei (vezi Malim *et al.*, 1999) ;

b) În al doilea rând, să-şi schimbe metoda de investigare : să renunţe la introspecţie şi să recurgă la metode obiective capabile să satisfacă exigenţele unei ştiinţe pozitive, mature ;

c) În al treilea rând, să-şi schimbe finalitatea, adică scopul ei ultim să fie descrierea, înţelegerea, predicţia şi controlul comportamentului.

În opinia lui Watson şi a colegilor săi, comportamentul este modelat de experienţă. De aceea, el a fost interesat de învăţare. Teoria lui despre învăţare se întemeiază în mare măsură pe condiţionarea clasică pavloviană. Behavioriştii credeau că, oricât de complex ar fi un comportament, el poate fi analizat după *unităţile sale bazale stimul-răspuns*. În plus, behavioriştii acceptau ideea conform căreia animalele şi oamenii sunt înrudiţi din punct de vedere fiziologic şi comportamental.

Considerat de J.B. Watson noul obiect de studiu al psihologiei, *comportamentul* este conceput drept ansamblul de răspunsuri date la stimulii care îl declanşează. Prin urmare, psihologia se va ocupa cu predilecţie de studiul raportului S (stimul) – R (reacţie) ; scopul ei este acela de a prevedea răspunsul cunoscând stimulul şi de a prevedea stimulul cunoscând răspunsul. Numai stimulul şi reacţia între care există o relaţie *directă* şi *unilaterală* sunt obiective, numai acestea pot fi studiate prin metode ştiinţifice, obiective.

În viziunea behavioristă clasică, întreaga sferă a vieţii psihice cuprinde următoarele moduri de organizări comportamentale : *viscerale* (includ comportamentele prin care se exteriorizează emoţiile : frica, furia, mânia) ; *motorii* (ce includ comportamentele manipulative, posturale, locomotorii) ; *laringiane* (ce includ comportamentele verbale datorate mişcărilor laringelui). Unitatea acestor comportamente dă naştere personalităţii umane.

Aşadar, toată viaţa psihică umană era redusă la cele trei organizări comportamentale. Numai în felul acesta, credea Watson, psihologia poate scăpa de „coşmarul" subiectivismului şi poate fi transformată într-o ştiinţă autentică, obiectivă, asemeni celorlalte ştiinţe ale naturii. Cele trei moduri de organizare comportamentală se dezvoltă treptat, succesiv, de-a lungul ontogenezei. Individul este produsul unui proces de condiţionare lentă şi, odată format, el este foarte greu de schimbat, întrucât ar trebui ca mai întâi să fie decondiţionat şi, după aceea, reconstruit/recondiţionat.

Tendinţa lui Watson a fost aceea de a restrânge aria de studiu a psihologiei doar la aspectele exterioare ale universului uman ; el credea că observarea şi descrierea comportamentului erau suficiente pentru predicţia şi controlul lui.

Fiind o psihologie a obiectului, a faptelor observabile, măsurabile, controlabile, a previziunii, a omului viu în multiplele lui conexiuni cu mediul înconjurător, behaviorismul watsonian (numit mai târziu „behaviorismul clasic") a avut încă de la apariţia sa un larg ecou în societatea americană. El leagă omul de lumea obiectelor şi de lumea oamenilor de care este înconjurat şi cu care interacţionează, acţionând asupra lui în calitate de stimul. Omul psihologiei behavioriste este omul concret, real, solicitat şi determinat în acţiunile sale de mediul natural şi social în care trăieşte. Nu întâmplător întemeietorul behaviorismului afirma că suntem ceea ce facem şi facem ceea ce mediul ne cere să facem. Psihologia acestui om este, de aceea, o psihologie practică, centrată pe studierea omului în condiţiile lui fireşti de viaţă, pe anticiparea şi, eventual, pe controlarea comportamentului său (vezi Zlate, 2000).

Nu este mai puţin adevărat şi faptul că behaviorismul are şi un punct slab, deloc de ignorat într-o evaluare lucidă: el simplifică nepermis de mult omul şi viaţa lui. Astfel, sub raport psihic, omul este sărăcit: sunt trecute cu vederea procese psihice importante precum: conştiinţa, sentimentele, motivaţia intrinsecă, voinţa. Practic, behaviorismul face din om o maşină.

Deşi criticii au considerat că viziunea lui Watson asupra naturii umane este una mecanicistă şi mult prea simplistă, concentrarea sa pe studiul comportamentului observabil i-a permis să formuleze ipoteze clare care puteau să fie testate experimental. Mutarea accentului pe utilizarea unor metode mai obiective şi mai sistematice reprezintă, după Malim *et al.* (1999), una dintre cele mai mari contribuţii aduse psihologiei.

În urma criticilor formulate, de prin 1930, a început un proces de renovare şi de reformulare din interior, ceea ce a condus la apariţia neobehaviorismului. Deşi aceasta nu renunţă total la postulatele iniţiale ale behaviorismului tradiţional, noua orientare introduce totuşi multe modificări prin care încearcă să amelioreze/să atenueze unele dintre exagerările sale iniţiale.

Între cei mai importanţi reprezentanţi ai neobehaviorismului, Burrhus F. Skinner arată că „o ştiinţă adecvată a comportamentului trebuie să ţină seama de evenimentele care au loc în planul lăuntric al organismului, sub piele, chiar dacă nu în calitate de mediatori fiziologi ai comportamentului, ci ca parte componentă a comportamentului însuşi" (vezi Skinner, 1971, pp. 299-300, *apud* Zlate, 2000)[6].

---

6. B. Skinner, *L'analyse expérimentale du comportament*, Dessart, Bruxelles, 1971.

După Skinner, originea comportamentului trebuie căutată în mediul fizic şi social, şi nu în ideile, sentimentele sau stările de spirit ale indivizilor. Singura libertate posibilă a omului se referă la gestionarea multiplelor contingenţe de întărire cu care fiecare individ este confruntat cotidian. De aceea, B.F. Skinner dă o mare importanţă proceselor învăţării (condiţionării) operante. Comportamentul omului – susţine el – are efecte asupra lumii înconjurătoare, efecte care, la rândul lor, acţionează asupra organismului, modificând probabilitatea producerii aceluiaşi răspuns de către acesta. Dacă un tip de reacţie este însă întărit, el va manifesta probabilitatea de a se repeta mai frecvent. Aceasta este ceea ce Skinner numeşte condiţionare operantă (vezi Zlate, 2000).

Psihologia stimul-răspuns, în forma condiţionării operante, aşa cum apare în lucrările celebrului behaviorist modern, studiază stimulii care produc răspunsuri comportamentale, recompensele şi pedepsele care influenţează aceste răspunsuri şi modificările aduse în comportament de manipularea acestor *pattern*-uri de recompensă şi pedeapsă.

Cum se vede, această abordare nu ia în seamă procesele mentale care intervin între stimul şi răspuns ; ea este în mod esenţial interesată de influenţa mediului ; ea pleacă de la premisa că fiinţele umane sunt modelate prin interacţiunile constante cu mediul. În termeni mai simpli, învăţarea şi experienţa determină apariţia unui anumit tip de persoană.

Plecând de la aceste premise, psihologia behavioristă a dezvoltat unele *tehnici terapeutice* (bazate pe procesele de condiţionare). Ele sunt cunoscute sub numele de *modificare a comportamentului* sau de *terapie comportamentală*.

a. **Modificarea comportamentului** este o tehnică folosită pentru a schimba sau a înlătura un comportament nedorit. Conform principiului său central, preluat din condiţionarea operantă, un comportament având consecinţe favorabile, cu alte cuvinte, comportamentul întărit pozitiv, va avea tendinţa de a se repeta, pe când un comportament ignorat se va stinge. Comportamentul dorit este împărţit într-o secvenţă de paşi mici. Realizarea fiecărui pas este imediat recompensată, însă, gradual, comportamentul dorit începe să fie cerut tot mai mult înainte de a fi dată recompensa. Acest proces este cunoscut ca modelare a comportamentului prin aproximări succesive.

Această tehnică a fost şi este utilizată pe scară largă în clinicile pentru copii şi adulţi handicapaţi mintal şi, în special, în cazul copiilor autişti. De exemplu, Lovaas (1973, *apud* Malim *et al.*, 1999) a iniţiat un program destinat copiilor autişti, urmărind modificarea comportamentului de retragere

a acestora din situaţiile de comunicare verbală şi interacţiune socială. Răspunsurile adecvate au fost recompensate, iniţial, cu *dulciuri*. Ulterior, pe măsură ce copiii deveneau mai receptivi, a întărire ca comportamentului „bun" (dezirabil) a început să fie utilizată *îmbrăţişarea*.

b. **Terapia comportamentală**, este un termen aplicat, în general, tehnicilor bazate pe condiţionarea clasică, vizând comportamentul reflex involuntar. Scopul ei este – ca şi în cazul *tehnicii modificării comportamentului* – acela de înlăturare a comportamentelor nedorite şi înlocuire a lor cu cele dorite.

Un exemplu de aplicare a acestei tehnici se referă la desensibilizarea sistematică, folosită în special pentru tratarea fobiilor. Astfel, un pacient având o frică iraţională va fi învăţat să se relaxeze. Pacientului i se prezintă gradual obiectul fricii sale (să spunem, un păianjen, un şoricel etc.) până când poate tolera fără anxietate contactul cu obiectul (Malim *et al.*, 1999).

Prin urmare, abordarea behavioristă reprezintă o abordare influentă în psihologie, ea are o mare contribuţie la înţelegerea funcţionării psihologice, oferind tehnici eficiente de schimbare a comportamentelor nedorite. Cu toate acestea, behaviorismului nu i se poate trece cu vederea faptul că îi tratează pe oameni doar în aspectele lor exterioare/comportamentale, ca fiinţe, aflate la discreţia mediului lor.

Accentul pus pe determinismul exterior înlătură noţiunea de liber arbitru al individului. Teoretic, în behaviorismul radical, comportamentul poate fi prevăzut şi controlat prin cunoaşterea completă a datelor genetice ale persoanei, a experienţelor sale trecute şi a situaţiei sale actuale.

B.F. Skinner (*op.cit.*, 1971) a respins liberul arbitru, susţinând că acesta este o iluzie. Numai admiţând determinarea comportamentului de către factorii de mediu se poate modela mediul astfel încât să obţinem şi să menţinem un comportament acceptabil social. În societatea noastră, vag definită, care oferă întăririle într-un mod necontrolat şi inconsistent, nu putem avea decât iluzia libertăţii. Trebuie să recunoaştem faptul că deja comportamentul este controlat; acest control trebuie să devină din ce în ce mai sistematic, în condiţiile în care societatea (contemporană) nu doreşte să ajungă la autodistrugere.

Libertatea nu înseamnă autodeterminare, ci eliberarea de un control dureros.

B.F. Skinner a considerat că aceasta se poate dobândi prin utilizarea atentă a întăririi pozitive şi prin reducerea la minimum a întăririi negative şi a pedepsei.

Totodată, teoriile privind condiţionarea clasică şi operantă nu pot explica apariţia comportamentului spontan, nou sau creativ. În acelaşi timp, psihologii clinicieni adepţi ai terapiei orientate comportamental au fost criticaţi pentru faptul că tratează simptomele unei tulburări mentale şi nu cauzele acesteia (vezi Malim *et al.*, 1999).

4. Psihologia umanistă (fenomenologică)

Vreme de aproape o jumătate de veac, psihologia a fost dominată de două mari şcoli : *şcoala psihanalitică*, care punea accentul pe componenta instinctivă, iraţională, inconştientă a fiinţei umane şi *şcoala behavioristă*, care îi considera, în esenţă, pe oameni nişte fiinţe mecanice, controlate din exterior, dependente de mediul înconjurător. Reorientarea către uman câştigând tot mai mult teren în psihologie, spre jumătatea secolului XX apare o nouă orientare psihologică numită *psihologia umanistă.*

Considerată de unul dintre iniţiatorii ei, Abraham H. Maslow (1908-1970), *a treia forţă în psihologie*, încă de la început psihologia umanistă a reprezentat o reacţie împotriva celorlalte două mari orientări existente şi practicate în Occident : behaviorismul şi psihanaliza, taxate ca incapabile de a studia şi mai ales de a soluţiona problematica reală, concretă a omului contemporan, aflat în faţa multor dileme şi contradicţii. „Eu cred că psihologia umanistă", scrie Maslow, „trebuie să se ocupe mai mult de problemele importante ale poziţiei omului în lumea de azi şi spun acest lucru deoarece toate problemele importante ale omenirii – război şi pace, exploatare şi fraternitate, ură şi dragoste, boală şi sănătate, înţelegere şi conflict, fericire şi nefericire – conduc la o mai bună înţelegere a naturii umane şi la o psihologie cu aplicaţii directe pentu viaţa omului" (*apud* Zlate, 2000). La rândul ei, Charlotte Brühler (1893-1974) susţinea că „psihologia umanistă se vrea a fi o soluţie la problemele umane ale timpului nostru : cum să trăieşti o viaţă plină de succes şi cum să construieşti relaţii mai satisfăcătoare între oamenii acestei lumi" (*apud* Zlate, 2000, p. 104).

După J.F.T. Bugental, un alt reprezentant al şcolii umaniste, scopul ultim al psihologiei umaniste îl reprezintă „descrierea potenţialităţilor native ale omului : creşterea sa, maturitatea şi declinul, interacţiunea cu mediul fizic şi social, varietatea experienţelor sale, locul său în univers" (*apud* Zlate, 2000, p. 104).

Prin urmare, psihologii umanişti consideră că obiectul de studiu al psihologiei ar trebui să fie experienţa conştientă, subiectivă a individului.

Ei consideră persoana umană ca fiind o ființă liberă și generoasă, cu potențial pentru creștere și dezvoltare. *Ei pun accentul pe unicitatea ființelor umane, pe libertatea lor de a-și alege propriul destin* și consideră folosirea metodelor științifice, statistice, cantitative ca inadecvate pentru studiul ființei umane. În fond, *psihologia ar trebui*, în primul rând, *să încerce să îi ajute pe oameni să își maximizeze potențialul de creștere psihologică. Ea țintește la a susține maturizarea lor psihică și socială.* Perspectiva umanistă este o perspectivă optimistă. Ea consideră că oamenii luptă să își atingă propriul potențial, să atingă maximul creșterii personale, în cadrul propriilor limite (vezi Malim *et al.*, 1999).

Așadar, în centrul psihologiei umaniste este situat omul, cu viața sa personală și relațională, presărată cu nimicurile cotidiene și cu marile ei drame, cu ipostazele devenirii și autoconstrucției omului și experienței sale, cu atitudinea lui activă față de propria sa existență. Și toate acestea nu doar cu scopul de a cunoaște și de a înțelege mai bine omul, ci pentru a-i oferi mijloace specifice de acțiune în vederea depășirii dificultăților cu care se confruntă (vezi Zlate, 2000).

Între cei mai importanți exponenți ai abordării umaniste se numără: A. Maslow (1908-1970), C.R. Rogers (1902-1987), Charlotte Brühler, J.F.T. Bugental, A. Combs, Th. Gordon, J. Cohen, A. Wellek, A. de Péretti etc. Criticând atât behaviorismul (care postula o concepție mecanicistă despre om, considerându-l ca o mașină ușor manipulabilă în funcție de scopurile propuse), cât și psihanaliza (care reducea omul la instanța sa irațională, la o ființă controlată irevocabil de trecut), Carl R. Rogers susținea: „Omul nu are pur și simplu caracteristicile unei mașini, el nu este pur și simplu o ființă sub controlul instinctelor inconștiente, ci este o persoană care creează sensul vieții, care încorporează o dimensiune a vieții subiective" (*apud* Zlate, 2000, p. 105). Mai departe, celebrul psihoterapeut american subliniază: „Vreme îndelungată, omul nu s-a simțit pe sine decât ca o păpușă vie, determinată de forțe economice, de forțele inconștientului sau de forțele mediului înconjurător. El a fost subjugat de persoane, instituții, de teoriile științei psihologice. Dar el propune cu fermitate o nouă declarație de independență. El denunță alibiurile lipsei de libertate. El se *alege* pe sine angajându-se, într-o lume extrem de dificilă și adesea tragică, *să devină* el însuși, nu o păpușă, nu un sclav, nu o mașină, ci *Sinele* său unic și individual" (*apud* Zlate, 2000, p. 105). Tocmai acest *Sine unic și individual* este, după Rogers, autenticul obiect de studiu al psihologiei. În cazul abordării umaniste, nu este vorba nici de omul autonom, total nedeterminat și independent de mediul înconjurător, extern, dar nici de

omul heteronom, vizat de Skinner, căruia îi este refuzată orice formă de intenţionalitate. Nu este vorba nici de omul preprogramat al lui K. Lorenz, încorsetat în propriile sale instincte, dar nici de omul lui Freud, care pendulează între Sine, Eu şi Supraeu, între principiul plăcerii şi cel al realităţii. Este vorba de *omul activ, proiectiv, stăpân pe sine, dornic de a fi el însuşi, care se construieşte şi se autoactualizează permanent.*

Aşadar, în psihologia umanistă se desprinde concepţia *caracterului unic al fiinţei umane, fiinţă valoroasă prin ea însăşi*, întrucât este capabilă să-şi dirijeze în mod responsabil propria devenire, *fiinţă liberă*, care îşi alege propriile căi de formare şi de evoluţie, care îşi alege modalităţile de reactualizare şi valorificare a potenţialităţilor de care dispune. Se desprinde concepţia *caracterului deschis şi autoreglabil al fiinţei umane*, capabilă de a-şi hotărî viaţa, de a se schimba, de a se detaşa mereu de sine şi de a se autoevalua, de a avea o perspectivă lucidă şi critică faţă de propriile intenţii şi acte, de *a se autoactualiza şi autoperfecţiona* (vezi Zlate, 2000).

Abordarea umanistă a răspuns şi răspunde unei nevoi extrem de importante : aceea de a forţa psihologii să ţină seama de experienţa subiectivă a individului şi de *importanţa pe care o are autoaprecierea în funcţionarea psihologică*. Psihologia umanistă reprezintă contragreutatea abordărilor deterministe care au dominat psihologia în cea mai mare parte a secolului XX.

În plan practic, psihologii umanişti au contribuit (şi contribuie) la *elaborarea unor metode de evaluare a conceptului de sine* şi *la dezvoltarea tehnicilor terapeutice care promovează respectul de sine şi autonomia individuală.*

Principalele critici care au fost aduse psihologiei umaniste se referă la :

1. Terminologia sa (ca şi cea folosită de psihanalişti) nu este clar definită şi, prin urmare, nu este uşor testabilă, cu toate că Rogers însuşi, de exemplu, le-a cerut psihologilor să îi studieze ideile. El şi colegii săi şi-au adus o importantă contribuţie în domeniul cercetării psihoterapeutice, prin intermediul şedinţelor terapeutice înregistrate pe casete şi supuse apoi analizei cercetătorilor ;
2. Terapia centrată pe client elaborată de Rogers pare a avea anumite limite. De exemplu, terapia rogersiană are mai mult succes în cazul indivizilor mai logici şi motivaţi să caute ajutor. Clienţii izolaţi sau cu tulburări profunde pot avea nevoie mai mult de un ajutor direct, pentru schimbarea comportamentului lor ;
3. Valorile susţinute de psihologii umanişti au fost şi ele criticate, susţinându-se că pun prea mult accentul pe starea de bine individual, neglijând orice legătură cu starea de bine a celorlaţi (Wallach şi Wallach, 1983, *apud* Malim *et al.*, 1999).

Capitolul 2

Psihologia umanistă şi educaţia

1. Modele ale acţiunii psihopedagogice

Din multitudinea variantelor posibile, luând drept criteriu de analiză *obiectivul formativ dominant*, formulat în termenii *rezultatului final al intervenţiei educative*, M. Lesne (1977) a stabilit că în câmpul educaţional contemporan pot fi identificate trei mari modele ale influenţei şi acţiunii educative : **A. modelul transmisiv normativ** ; **B. modelul achiziţiei prin inserţie socială** ; **C. modelul incitativ-personal**.

În esenţă, cele trei modele se caracterizează prin următoarele trăsături (*apud* Lungu, Iacob, 1998) :

A. Modelul transmisiv normativ

a) *Punctul de ancorare* : exigenţele socio-culturale ale etapei ;
b) *Logica muncii psihopedagogice* : este determinată strict de şi centrată pe individ ca obiect al formării ;
c) *Dominanta acţională* : a oferi un conţinut printr-o activitate didactică centrată asupra individului ;
d) *Raporturile cu cunoştinţele :*
   - acceptarea ideii existenţei de cunoştinţe obiective şi cumulative ce trebuie însuşite prin transmitere ;
   - presiune puternică din partea conţinuturilor ştiinţifice ;
   - necesitatea unei evaluări prealabile care să identifice nivelul în cunoaştere al subiectului pentru o adaptare şi facilitare a discursului cognitiv transmis ;
   - pedagogia modelului ; modelul este reprezentat de oferta profesorului, de conţinuturile fixate şi cerute de el ; profesorul ca sursă principală ;

e) *Raportul de putere în relaţia didactică*:
- acceptarea autorităţii pedagogice şi a exercitării ei directe;
- dereglări minore ale autorităţii celor care se formează;
- controlul cantitativ şi etalonat al cunoştinţelor; sancţiunile sunt apanajul profesorului;

f) *Principalii agenţi ai informării*:
- profesorii; ei pot însă intermedia accesul şi la alţi specialişti;

g) *Efecte sociale*:
- reproducerea sistemului în care se formează;
- formarea unor „produse sociale" prin realizarea (validată de societate) unui nivel cognitiv şi profesional.

B. Modelul achiziţiei prin inserţie socială

a) *Punctul de plecare*:
- resursele formative ale relaţiilor sociale ale vieţii cotidiene;

b) *Logica muncii psihopedagogice*:
- este determinată şi în determinare în funcţie de individ, aflat într-o dublă postură – agent al influenţei sociale şi, prin aceasta, al autoformării;

c) *Dominanta acţională*:
- a ajuta apropierea cognitivă de realitate printr-o activitate psihopedagogică bazată pe acţiunile curente ale persoanelor care se formează;

d) *Raporturile cu cunoştinţele*:
- existenţa unui dublu statut al selecţiei cunoştinţelor: ştiinţific şi social;
- necesitatea unui cadru şi a unor instrumente teoretice care să faciliteze achiziţia prin efort personal a realului în determinismele şi relaţiile sociale concrete;
- pedagogia relaţiei teorie-practică, în dubla sa determinare;

e) *Raportul de putere în relaţia didactică*:
- recunoaşterea autorităţii pedagogice şi utilizarea ei în relaţie cu formele sociale ale puterii;
- exerciţiul democratic al puterii într-o muncă în comun a formatorilor cu cei care se formează;
- evaluarea în comun a efectelor reale ale formării în cadrul activităţilor cotidiene: sancţiunile vin din însăşi finalitatea şi calitatea muncii;

f) *Principalii agenţi ai formării*:
- echipa de formatori care facilitează legătura celor ce se formează cu instrumentele teoretice necesare, în cadrul real al unei intervenţii formatoare prin ea însăşi ;

g) *Efecte sociale*:
- producerea de noi forme adaptative care pot conduce chiar la schimbarea sistemului ;
- formarea unor „agenţi sociali" capabili de diagnostic, intervenţie şi schimbare a cadrului existenţei.

C. Modelul incitativ-personal

a) *Punctul de plecare*:
- resursele celor care se formează, ca forme interne dinamice şi creatoare ; sistemul motivaţional prin excelenţă ;

b) *Logica muncii psihopedagogice*:
- este aceea de determinare în situaţie cu centrare pe individ ca subiect al propriei formări ;

c) *Dominanta acţională*:
- a induce dezvoltarea personală prin acţiuni de autoconştientizare în cadrul grupurilor mici ;

d) *Raporturile cu cunoştinţele*:
- recunoaşterea existenţei mai multor forme diferite de cunoştinţe, dar cu acceptarea ideii că utilitatea lor este relativă. Selecţia conţinuturilor se face în funcţie de necesităţile celui care se formează ;
- necesitatea unei acţiuni prealabile asupra atitudinilor şi motivaţiilor pentru a degaja sau întări oferta personală a celui care se formează ;
- pedagogie a liberului acces la cunoştinţe, ghidată de orientarea motivaţională şi cea personală. Încurajarea raportării la surse multiple ;

e) *Raportul de putere în relaţia didactică*:
- refuzul exercitării explicite a autorităţii pedagogice şi exprimarea sa în forme non-directive ;
- crearea unor modalităţi de cogestiune şi autogestiune a puterii în cadrul grupurilor ;
- controlul calitativ şi autoevaluativ ; sancţiunile vin dinspre grup ;

f) *Principalii agenţi ai formării*:
- animatorii sau profesorul/institutorul cu postură de animator, cu rol de a elibera forţele latente ale persoanei şi grupului într-o direcţie autoformativă.

g) *Efecte sociale*:
- adaptarea mobilă la exigenţele sistemului;
- formarea unor „actori sociali" capabili să se resitueze mereu în câmpul social şi gnoseologic.

Modelul incitativ-personal se întemeiază pe psihologia umanistă.

2. Principalii reprezentanţi ai psihologiei umaniste şi principalele lor idei[1]

2.1. *Carl R. Rogers*

Psihoterapeut american, psihopedagog, profesor la Universitatea din Ohio, creator al conceptului de nondirectivism, C.R. Rogers şi-a început cariera profesională ca psihanalist. Ca şi Freud, el a fost psiholog clinician şi multe dintre concluziile sale au fost formulate în urma activităţii desfăşurate cu persoane afectate de tulburări emoţionale. El a observat că *multe dintre aceste probleme psihologice se nasc din dilema „a trebui/a dori". Aceasta se referă la conflictul dintre ceea ce oamenii cred că ar trebui să facă şi ceea ce simt că este mai bine pentru ei să facă.* De exemplu, un individ poate simţi că i-ar plăcea să aibă o activitate mai importantă la birou, dar ştie că ar trebui să petreacă mai mult timp cu familia. *Disconfortul provocat de această dilemă „a trebui/a dori" generează anxietate.*

Conceptele-cheie asociate concepţiei umaniste a lui C.R. Rogers şi care întemeiază ceea ce am putea numi „atitudinea rogersiană" sunt:

a) congruenţa sau autenticitatea persoanei;
b) empatia;
c) consideraţia necondiţionat pozitivă sau acceptarea fără rezerve a celuilalt, aşa cum este el.

Teoria lui Rogers asupra personalităţii umane pleacă de la premisa că *oamenii sunt fundamental buni.* Fiecare individ este unic şi are o nevoie bazală, primară, de *imagine pozitivă.* Mai precis, *fiecare individ are nevoie în mod fundamental de respectul şi de admiraţia celorlalţi.* În opinia lui Rogers, *toţi oamenii se nasc cu o tendinţă spre realizarea de sine*, motiv

---

1. Mulţumim în mod deosebit domnului prof. univ. dr. Cezar Bârzea pentru generozitatea cu care ne-a pus la dispoziţie un nepreţuit material referitor la psihologia umanistă.

care ne face să creştem şi să ne dezvoltăm ca fiinţe umane sănătoase şi mature (psihic şi social). Conceptul central al acestei teorii este *conceptul de sine*, de perspectivă asupra persoanei, dobândit în cursul experienţei de viaţă, prin intermediul tuturor percepţiilor, valorilor şi atitudinilor care se constituie ca „eu". Acest *sine perceput* influenţează felul în care individul percepe lumea şi propriul comportament. Conform teoriei lui C.R. Rogers, celălalt aspect al sinelui este *sinele ideal*, care reprezintă percepţia modului în care individul ar dori să fie sau ar trebui să fie. Astfel, o femeie se poate percepe pe sine ca fiind respectată şi având o carieră de succes, dar având lipsuri ca mamă şi ca soţie (lipsuri care pot să fie sau nu adevărate). Sinele ei ideal ar putea cere un succes egal în ambele sfere al vieţii sale.

Aşadar, după Rogers, *fiecare persoană are un sine perceput şi nu un sine ideal*. În aceste condiţii, *se poate vorbi despre o sănătate psihică atunci când sinele perceput este relativ compatibil cu sinele ideal.* Problemele psihologice apar atunci când între sinele perceput şi sinele ideal, sau între sine şi experienţele din lumea reală apare şi se manifestă o nepotrivire serioasă, semnificativă (vezi Malim *et al.*, 1999).

Cum am arătat mai sus, C.R. Rogers şi-a început cariera profesională ca psihanalist. Însă, treptat, el ajunge la concluzia că perspectiva psihanalitică îi face pe oameni să pară neajutoraţi, indivizi care nu pot să se descurce în viaţă fără ajutorul psihoterapeutului. Astfel că, în timp, Rogers va dezvolta o nouă tehnică psihoterapeutică pe care o va denumi *centrată pe client* sau *nondirectivă*, pentru a accentua faptul că, mai degrabă, clientul (şi nu „pacientul") trebuie să joace rolul principal în terapie şi nu psihoterapeutul. Această nouă abordare – cum se vede – este opusă celei psihanalitice, unde în centru se găseşte terapeutul, care face interpretările şi oferă prescripţii.

Prin urmare, în *terapia centrată pe client*, în condiţiile date, *clienţii* (şi nu „pacienţii") *au puterea şi motivaţia de a se ajuta singuri*. Facilitatorul (şi nu „terapeutul") încearcă să creeze *o atmosferă caldă, pozitivă, de acceptare*, în care acest lucru devine posibil. Spre deosebire de alte tipuri de terapie, facilitatorul nu este un expert, o figură autoritară, iar terapia este una nondirectivă. Scopul este acela de a-i ajuta pe clienţi să îşi clarifice gândurile despre problemele pe care le au şi să dobândească o mai mare înţelegere a acestora. Ca urmare, *clientul devine conştient de sine, poate să-şi recunoască propriile forţe şi limite, ceea ce adeseori duce la creşterea autoacceptării*. În acelaşi timp, o mai bună înţelegere a constrângerilor reale, aşadar nu imaginate sau autoimpuse, poate ajuta clientul să decidă cum să acţioneze.

Factorul-cheie în această terapie este cel conform căruia clientul îşi poate controla tot mai mult destinul şi poate găsi soluţii satisfăcătoare la problemele sale. Facilitatorul nu apreciază cât de adecvate sunt soluţiile găsite de client. În cadrul unei întrevederi nondirective demersul principal este *empatia*. Ea este acea ascultare extrem de atentă pe care o practică cel care intervievează, tinzând să ignore propriile sale valori şi să integreze momentan valorile celuilalt. Facilitatorul se află în acea situaţie care îi permite să înţeleagă motivele ce-l determină pe intervievat să acţioneze, să gândească sau să se exprime aşa cum o face. Spre deosebire de simpatie şi antipatie, care sunt două atitudini şi reacţii afective spontane, *empatia presupune un demers voluntar de înţelegere* (cât mai) completă şi (cât mai) profundă a celuilalt. Întâlnirea şi dialogul nondirective creează condiţiile ascultării comprehensive (vezi Bouillerce, Rousseau, 2000).

Adeseori, C.R. Rogers şi alţi psihologi umanişti au apelat şi apelează la *metoda terapiei în grup*. Fiecare membru al grupului îl acceptă pe oricare alt membru al grupului său aşa cum este. Grupul îi permite individului să-şi exprime deschis problemele în faţa celorlalţi, iar feedback-ul primit îl ajută să înţeleagă felul în care este perceput de aceştia.

Autorul nondirectivismului a ajuns la concluzia că principiile sale psihoterapeutice pot fi aplicate cu succes şi în educaţie. El va lansa, astfel, *ideea educaţiei centrată pe elev*, în care educatorii se vor preocupa constant să asigure elevului aceeaşi atmosferă caldă, pozitivă şi de acceptare de sine. La fel, *educatorul este văzut şi va acţiona ca un facilitator al procesului de învăţare-dezvoltare*, al cărui scop final este acela al pregătirii elevului să se ajute singur, să(-şi) rezolve problemele şi dilemele fără ajutorul celor din jur. Desigur, empatia rămâne un mediator psihologic constant în relaţia educator – elev.

2.2. *Abraham H. Maslow*

Maslow şi-a obţinut doctoratul într-un departament de psihologie în care era puternic susţinută psihologia behavioristă. Pe parcursul activităţii sale, îşi dă seama că psihologii behaviorişti americani au devenit atât de preocupaţi de obiectivitate şi de studiul comportamentului manifest, încât au ajuns să ignore câteva dintre aspectele cele mai importante ale existenţei şi fiinţei umane. Totodată, el s-a convins că abordarea freudiană asupra psihicului are limite, în special pentru că se bazează, cu deosebire, pe comportamentul omului nevrotic. În această situaţie, Maslow începe să observe şi să se ocupe de comportamentele oamenilor bine adaptaţi (*autoactualizatorii*,

cum i-a numit el); el ajunge la concluzia că, *pe parcursul dezvoltării lor, copiii sănătoşi mintal caută experienţele de viaţă care le aduc satisfacţie.*

Ca şi Rogers, Abraham Maslow consideră că *ingredientele necesare unei stări de bine psihologic sunt conştiinţa de sine şi capacitatea de a ajunge la o înţelegere cu sinele propriu.* De asemenea, şi el acceptă faptul că fiinţele umane luptă pentru realizarea propriului potenţial, pentru a atinge nivelul maxim al creşterii personale, în cadrul dat de limitările individuale. Dar în vreme ce Rogers accentuează importanţa conceptului de sine, Maslow este interesat, în primul rând, de motivele care îi impulsionează pe oameni.

Studiind motivele prezente într-un mare număr de situaţii, Maslow a observat că aceste motive au tendinţa de a se regăsi într-un *pattern* specific, care poate forma o ierarhie, cunoscută în comunitatea ştiinţifică a psihologilor drept *piramida trebuinţelor* (sau *teoria gratificării trebuinţelor*), de care ne vom ocupa pe larg într-un paragraf ulterior. Reţinem, deocamdată, că, după Maslow, apogeul în ceea ce priveşte satisfacerea nevoilor este reprezentat de *motivele realizării de sine*, respectiv *nevoia individului de a-şi găsi împlinirea de sine şi de a-şi valorifica întregul potenţial.*

În lucrarea sa, *Towards a psychology of being* (*Către o psihologie a fiinţei*, 1968), psihologul american îşi prezintă cele 43 de postulate de bază prin care îşi expune propriul punct de vedere. Dintre acestea reţinem:

- Fiecare individ se naşte cu o anumită natură interioară;
- Această natură interioară este formată şi influenţată de experienţe, de gânduri şi de trăiri inconştiente (dar nu este dominată de acestea din urmă);
- Indivizii îşi controlează cea mai mare parte a comportamentului;
- Copiilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a lua cât mai multe decizii privind propria lor dezvoltare;
- Părinţii şi educatorii sunt chemaţi să joace un rol important în a le oferi copiilor posibilităţi de a face alegeri înţelepte;
- Prima cerinţă este aceea de le satisface copiilor trebuinţele de siguranţă, de iubire, de confort şi de stimă personală, lăsându-i să crească şi nu controlându-le strict căile de creştere (*apud* Lungu, Iacob, 1998).

2.3. *Arthur W. Combs*

Fiind şi el dezamăgit de psihologia behavioristă şi de psihanaliză, A. Combs, profesor de psihologie a educaţiei şi consilier la Universitatea din Florida, a devenit un avocat entuziast al abordării umaniste. *El susţine că scopul*

fiecărui om este acela de a deveni o persoană autoîmplinită. După dr. Combs, persoanele autoîmplinite au următoarele caracteristici :

a) Sunt persoane îndrăgite, dorite, acceptate şi capabile ;
b) Sunt în stare, în mare măsură, să se accepte aşa cum sunt ;
c) Au senzaţia că împărtăşesc multe cu ceilalţi ;
d) Au o mare cantitate de informaţii şi de cunoştinţe înmagazinate.

Dacă Maslow şi-a întemeiat concepţia pe observarea comportamentelor reale şi pe analiza biografiilor unor mari personalităţi, iar Rogers şi-a construit teoria pe experienţa de psihoterapeut, Combs a utilizat o perspectivă cognitivă ca punct de plecare în teoria sa. El pleacă de la presupoziţia că „toate comportamentele unei persoane sunt rezultatul direct al câmpului perceptiv din momentul comportării sale" (*apud* Lungu, Iacob, 1998, p. 282).

Rezultă de aici, între altele, că este esenţial ca educatorul să înţeleagă şi să privească orice situaţie de învăţare-dezvoltare din unghiul elevului (sau al celui care este în ipoteza de a învăţa) ; mai precis, este important ca formatorul să încerce să înţeleagă *modul în care elevul se percepe pe sine în situaţia de învăţare-dezvoltare creată.*

Nu atât aspectelor psihologiei cognitive ale învăţării le acordă Combs o atenţie specială, cât *percepţiei personale a celui care învaţă.* În acest sens, A. Combs crede că *modul cum o persoană se percepe pe sine are o importanţă vitală*, iar *scopul educaţiei este acela de a-l ajuta pe elev să-şi dezvolte o imagine pozitivă despre sine.* Acelaşi punct de vedere îl aplică psihologul american şi educatorului. În caracterizarea psihopedagogică a educatorului, el pleacă de la premisa fundamentală că psihologia specializată în percepţii arată că *în orice moment, comportamentul unui om este o reacţie la modul cum se vede pe sine şi (cum vede) situaţia în care se află.* În aceleaşi condiţii, *comportamentul unui profesor, ca al oricărei persoane, este reacţia sa faţă de conceptul de sine.*

Astfel, profesorii/educatorii care se încred în forţele lor vor încerca, îşi vor asuma acţiuni/probleme, cei care nu se încred în ele vor ezita, vor evita responsabilităţile. Profesorii care se simt (şi se cred) plăcuţi de către elevi se vor comporta diferit în raport cu cei care se simt (şi se cred) respinşi de elevi. Este probabil ca profesorii care cred că profesia lor este o profesie demnă şi cinstită să se poarte cu demnitate şi cu cinste. Dimpotrivă, profesorii care au îndoieli în legătură cu importanţa şi valoarea profesiei lor se pot comporta agresiv şi îndoielnic în raport cu elevii, cu colegii lor sau cu persoane din afara sistemului educativ-formativ.

Profesorul este o persoană care manifestă tendinţa de a se recunoaşte în oamenii comunicativi, sociabili şi nu în cei retraşi. El se vede pe sine ca pe o persoană care are tot ce-i trebuie pentru a-şi înfrunta şi rezolva problemele, şi nu ca pe o persoană care nu este capabilă să facă faţă propriilor sale probleme.

Profesorul are încredere în sine. El se vede ca pe un om de care poţi să depinzi, în care poţi să ai încredere, care poate depăşi orice fel de situaţie, iar nu ca pe o persoană care nu are încredere în ea şi în care nu se poate avea încredere. Profesorul se vede ca pe o persoană atractivă şi dorită şi, în general, capabilă de a da un răspuns corespunzător solicitărilor.

Profesorul îi ajută pe alţii într-un mod elegant, relaxant, facilitator, şi nu manipulându-i, inhibându-i, controlându-i. El se vede pe sine ca pe o persoană deschisă, şi nu închisă în sine. El încearcă să-şi dezvăluie personalitatea. Nu-şi ascunde sentimentele şi precarităţile. Simte nevoia de a fi el însuşi ; el încearcă să încurajeze şi să înlesnească procesele de căutare şi de descoperire ale elevilor, apreciază A. Combs.

În ceea ce-i priveşte pe ceilalţi, un profesor bun este sensibil la lumile în care trăiesc elevii şi colegii lui şi le acceptă sentimentele, atitudinile, credinţele şi modurile de a înţelege ca pe nişte date importante pentru relaţiile umane. Comportamentul eficient al profesorilor este legat de înţelegerea faţă de oameni, faţă de semeni.

Ceea ce crede un profesor despre felul de a fi al elevilor lui va avea un efect foarte important în comportamentul său faţă de ei. Dacă un profesor este încrezător în capacitatea de a învăţa a elevilor lui, atunci el va avea un comportament diferit faţă de cel care are îndoieli foarte mari sau nu crede pur şi simplu în capacităţile elevilor săi. Profesorul care se încrede în elevii lui îşi începe activitatea cu speranţa şi asigurarea că atât el, cât şi elevii îşi pot desfăşura activitatea cu succes. Pe de altă parte, pentru profesorul care nu crede în proprii săi elevi, datoria de profesor, de educator nu va fi deloc uşoară. *Dacă nu crezi în capacităţile copiilor, atunci nu este deloc sigur că ai putea să le dezvolţi şi să reuşeşti.*

Profesorul nu-i priveşte pe elevi ca pe nişte inamici, ca pe nişte duşmani/adversari, ci ca pe nişte oameni apropiaţi, ca pe nişte colaboratori. Îi consideră nişte oameni cu intenţii bune, constructive, şi nu cu intenţii rele, destructive.

Profesorul are tendinţa să atribuie oamenilor valori şi calităţi, să îi califice drept persoane demne şi integre, nu îi consideră neimportanţi şi nu îi tratează cu indiferenţă.

Profesorul vede în oameni şi în comportamentul lor o formă esenţială de dezvoltare ; el îi vede ca pe nişte persoane creative, dinamice, nu pasive şi inerte. El le vede ca persoane demne de încredere şi nu le va eticheta în grabă comportamentul drept capricios, negativ (vezi Combs, 1975).

Cu prilejul unei conferinţe ţinute în 1962, intitulată *Profesorii superiori*, A. Combs formulează trăsăturile unui bun educator :

- să fie bine informat în domeniul său ;
- să ştie multe din domeniile cu care are legătură disciplina sa ;
- să se adapteze uşor la noile cunoştinţe ;
- să înţeleagă procesul de devenire ;
- să recunoască diferenţele individuale ;
- să fie un bun interlocutor, să fie comunicativ ;
- să dezvolte minţi curioase, problematice, iscoditoare ;
- să fie disponibil ;
- să se angajeze, să se implice, să-şi asume obligaţii şi responsabilităţi ;
- să fie entuziast ;
- să aibă simţul umorului ;
- să fie modest ;
- să-şi păstreze propria individualitate ;
- să fie convingător ;
- să fie sincer şi cinstit ;
- să fie un om integru, de caracter ;
- să arate toleranţă şi încredere ;
- să fie grijuliu ;
- să fie milos, să arate compasiune ;
- să fie curajos ;
- să se simtă în siguranţă ;
- să fie creativ ;
- să fie flexibil, multilateral, suplu, mobil ;
- să fie doritor să încerce ;
- să creadă în Dumnezeu ;
- să fie sensibil la sentimentele elevilor şi ale colegilor ;
- să creadă că elevii lui sunt capabili să înveţe ;
- să aibă o imagine de sine pozitivă ;
- să vrea să-i ajute pe elevi pentru ca ei să obţină cele mai bune rezultate.

Desigur, precizează Combs, lista trăsăturilor unui bun educator este incompletă. Ea ar putea fi mult mai lungă (vezi Combs, 1975, pp. 250-251).

2.4. *Thomas Gordon*[2]

După Th. Gordon, dacă dorim ca generaţia tânără să preia valori pe care generaţia adultă le consideră necesare, atunci *esenţială devine relaţia părinte-copil, profesor-elev*, mai precis, *menţinerea* acestei relaţii.

Th. Gordon consideră că educaţia nu poate avea loc în afara iubirii, iar iubirea presupune a-i accepta pe tineri aşa cum sunt : a fi acceptat înseamnă a fi iubit (Gordon, 1994). Tocmai dacă sunt acceptaţi aşa cum sunt, ei se pot schimba pentru că sunt liberi să se gândească la modul în care vor s-o facă, sunt încurajaţi să se destăinuie şi să-şi dezvăluie problemele, îşi pot dezvolta conştiinţa propriei valori şi puterea Eu-lui. Dimpotrivă, atitudinea de neacceptare, exprimată prin mesaje în care adulţii au tendinţa să condamne, să critice, să respingă, poate dezvolta la tineri complexe de inferioritate, retragere, respingere, o slabă evoluţie a conştiinţei de sine.

Plecând de la ideile lui Carl R. Rogers referitoare la relaţiile interumane, Th. Gordon concepe o metodă de interacţiune care urmăreşte aprofundarea relaţiei profesor-elev, creşterea intensităţii ei. Metoda este cunoscută sub numele de *Pregătirea Eficientă a Profesorului*, pe scurt TET (*Teacher Effectiveness Training*, 1974) şi utilizează câteva principii de comunicare eficientă. Ea oferă un model pentru realizarea unei comunicări deschise şi oneste în clasă, precum şi pentru rezolvarea conflictelor profesor-elev într-o direcţie reciproc benefică şi democratică (vezi Dembo, 1991)[3].

Programul de pregătire a lui Gordon pune accent pe libertate şi responsabilitate, pe ideea renunţării la putere în favoarea negocierii reglementărilor, acordurilor în care *nimeni nu pierde. Nu există învingători şi învinşi. Nu este afectată nici poziţia adultului, nici încălcată demnitatea copilului şi subminată încrederea în capacităţile proprii.*

Gordon recomandă profesorilor să fie deschişi şi preocupaţi de problemele elevilor, să fie atenţi cu ei, menţinându-le şi încurajându-le, totodată, individualitatea. El solicită reducerea la minimum a controlului exterior asupra elevilor şi înlocuirea lui cu întâlnirea reciprocă a trebuinţelor acestora. Chiar dacă nu agreează ideea puterii manifestată şi afişată de către profesori/educatori, psihologul american va admite totuşi faptul că

---

2. Dorim să mulţumim foarte mult doamnei Olimpia Fota pentru nepreţuitul său ajutor, pentru sprijinul său dezinteresat, pentru dăruirea sa.
3. De problema rezolvării conflictului prin TET sperăm să ne ocupăm cu un alt prilej.

ea poate fi necesară atunci când copilul este în pericol sau atunci când nu este timp suficient pentru rezolvarea cu calm, pe îndelete, a problemei (vezi Good şi Brophy, 1995).

Viaţa înseamnă probleme. Orice am face, nu putem ocoli problemele ei. Copii şi adulţi, toţi avem probleme. După Th. Gordon, premisa esenţială a rezolvării şi depăşirii lor este *comunicarea*. De ea depinde atât confortul nostru interior, cât şi sănătatea noastră psihică. Ea nu se realizează, însă, întotdeauna firesc, autentic. Pot să apară oricând *bariere comunicative*, greşeli care blochează comunicarea interpersonală. Psihologul detectează 12 reacţii tipice de blocare a comunicării :

1. a comanda, a da ordine, a porunci ;
2. a avertiza, a ameninţa ;
3. a predica, a face morală, folosind (inflaţionist) cuvinte precum „ar trebui", „ar fi bine" ;
4. a da sfaturi, a oferi propuneri, soluţii ;
5. a povăţui, a ţine discursuri ;
6. a contrazice, a învinovăţi ;
7. a certa, a eticheta ;
8. a interpreta, a diagnostica ;
9. a lăuda, a aprecia ;
10. a întreba, a sonda, a interoga ;
11. a consola, a compătimi, a linişti ;
12. a atrage atenţia, a fi sarcastic.

Barierele sunt ineficiente deoarece transmit concomitent două mesaje. Al doilea este ascuns. Spunem ceva despre celălalt, de genul : „vina este a ta, tu ai greşit, nu-ţi dai seama de situaţie, nu se poate avea încredere în tine, nu eşti aşa de deştept ca mine, eşti cam prostuţ(ă)" sau „nu te descurci singur(ă)", „mă îndoiesc de capacitatea ta". Cum se vede, în fond, mesajele barierelor comunicative sunt destructive. Ele dau senzaţia că celălalt este considerat iresponsabil, într-o poziţie de inferioritate. Ele sugerează ideea că „tu nu poţi rezolva problema fără mine sau fără ajutorul meu". I se ia celuilalt (în cazul nostru, copilului) dreptul de a încerca să găsească singur o soluţie. În context, Gordon recomandă părinţilor, profesorilor să nu rezolve ei problemele copiilor, ale elevilor, ci să aştepte, mai întâi, ca aceştia să(-şi) formuleze soluţii. Copiii au posibilităţi nebănuite de a găsi soluţii. Dacă însă părinţii, educatorii se grăbesc mereu să le dea indicaţii, se ajunge (şi se poate rămâne) la dependenţă. Maturizarea copiilor este stopată sau întârziată ; li se compromite plăcerea de a reuşi prin ei înşişi.

Totodată, ei nu-şi vor putea însuşi tehnici şi priceperi de rezolvare a problemelor (de care nu vor fi scutiţi niciodată). *Aceasta nu înseamnă privarea lor afectivă, privarea de aprecierile şi încurajările noastre.*

Cele 12 reacţii tipice de blocare a comunicării sunt şi funcţionează ca bariere doar atunci când le formulăm fără ca elevul/copilul să aibă nevoie de ele ; adică este el însuşi capabil să-şi rezolve singur problema.

Acestea nu mai sunt, însă, bariere atunci când adultul, educatorul ştie precis ce problemă are copilul şi când (mai) ştie că nu o poate rezolva singur. Să nu uităm, ne atenţionează Gordon (1994), *suntem alături de copil, nu în locul lui* !

Desigur, copiii au nevoie de ajutor, însă cel mai bun ajutor este acela de a le lăsa răspunderea, ori de câte ori este posibil, pentru găsirea soluţiei.

Gordon consideră că atunci când apar probleme în relaţia elev-educator, este important ca educatorul să descopere cine „deţine" problema, deoarece, după el, *rezolvarea problemelor începe cu identificarea proprietăţii problemei.* Găsirea soluţiilor este facilitată dacă părţile implicate identifică şi recunosc în mod corect proprietatea problemei şi răspund în mod corespunzător. După psihologul american, ar putea exista următoarele situaţii :

a) problema o deţine profesorul/educatorul ;
b) problema o deţine elevul ;
c) nu există nici o problemă (*apud* Lungu, Iacob, 1998).

El apreciază că ideal ar fi să predomine situaţiile în care să nu existe nici o problemă (privind predarea-învăţarea) sau, dacă nu se poate altfel, cel puţin elevul şi/sau profesorul să aibă cât mai puţine probleme. Dacă profesorului nu-i (mai) place să predea, nu este competent sau este preocupat de alte dificultăţi personale, înseamnă că problema o deţine profesorul. Dacă elevii sunt atraşi mai mult de bârfă şi de şuşoteală decât de conţinutul şi momentele lecţiei, dacă le este teamă că nu vor lua note suficient de mari pentru a-şi mulţumi părinţii, atunci elevii deţin problema.

În general, *problemele proprii elevilor* se referă la anxietate, la inhibiţie sau la un concept de sine nesatisfăcător ; *cele ale profesorilor* se produc atunci când elevii au comportamente care-i frustrează, îi enervează.

Gordon precizează că, adesea, educatorii, identificând greşit cine deţine problema sau chiar ignorând faptul că ar exista o problemă, utilizează tehnici educaţionale inadecvate, ajungând (întotdeauna) să-i învinuiască direct sau indirect pe elevi. El recomandă educatorilor ca ei să le transmită mereu elevilor mesaje de încurajare, care să le arate că sunt acceptaţi de educatori aşa cum sunt, utilizând metode asemănătoare cu cele folosite de C.R. Rogers în educaţia centrată pe elev. În acest caz, Gordon arată

că pentru problemele pe care le au elevii există *tehnici de ajutorare* în găsirea de soluţii, iar pentru problemele pe care le au profesorii există *tehnici de confruntare*.

Ca tehnici de ajutorare există *ascultarea pasivă* şi, mai ales, *ascultarea activă*, iar ca tehnici (eficiente) de confruntare există *mesajele EU*.

Atunci când problema aparţine educatorului, Gordon consideră că cea mai bună manieră de rezolvare a ei este utilizarea mesajelor EU.

De obicei şi în mod spontan, în asemenea situaţii, educatorii formulează şi transmit mesaje VOI/TU (*you message*), sugerând faptul că elevii deţin problema. Transferând problema în mod nejustificat, mesajele VOI/TU sunt nu numai ineficace, dar au şi un efect dăunător. Ele sunt interpretate de către elevi ca fiind o evaluare a cât de răi, de slabi şi de nepricepuţi sunt ei, au un efect dăunător asupra stimei lor de sine, îi fac pe elevi să se simtă inferiori, umiliţi, inadecvaţi. Acest tip de mesaje transmite un mesaj ascuns, care deranjează şi îi îngrijorează pe elevi : „e în neregulă ceva cu tine/cu voi". De aceea, atunci când profesorii/educatorii deţin problema, cea mai eficace metodă este – după Gordon – utilizarea mesajelor EU. Prin această metodă impactul negativ al mesajelor VOI/TU este evitat. De asemenea, este mult mai probabil ca elevii să se simtă mai motivaţi să-şi schimbe atitudinea, comportamentul, de vreme ce sunt luaţi în seamă şi consideraţi utili, valoroşi (vezi Good şi Brophy, 1995).

Mesajele EU transmit elevilor faptul că atitudinea, comportamentul lor au un efect direct asupra stării profesorului ; ele descriu ceea ce simte acesta în raport cu situaţia creată (în clasă). Iar pentru că acest tip de mesaje se focalizează asupra stării sufleteşti a profesorului, este extrem de puţin probabil să genereze răspunsuri negative ale elevilor (resentimente, furie, aversiune etc.), decât ar putea s-o facă mesajele VOI/TU. Plecând implicit de la premisa că tulburările interioare ale profesorului/educatorului lor nu le sunt indiferente, Gordon pretinde că atunci când elevii îşi dau seama că atitudinea lor este cauza unei probleme autentice a profesorului, ei vor fi motivaţi să şi-o schimbe.

Mesajele EU sunt afirmaţiile prin care profesorul descrie comportamentul elevului/elevilor, efectul concret, specific al acestuia asupra profesorului şi sentimentele pe care le manifestă profesorul faţă de comportamentul lui/lor (vezi Good şi Brophy, 1995).

Prin urmare, *mesajele EU bune* cuprind trei părţi :

a) Fapta care deranjează sau precizarea comportamentului care este inacceptabil pentru educator în acel moment. Exemplu : „Dacă mă întrerupeţi mereu..." ;

b) Consecinţele pe care trebuie să le suporte profesorul din această cauză sau precizarea efectului concret al acelui comportament. Exemplu: „...nu mă mai pot concentra şi obosesc...";
c) Exprimarea sentimentelor pe care le are educatorul din cauza acelui comportament. Exemple: „...mă simt frustrat(ă)..." sau „...mi-e teamă că..." (vezi Gordon, 1994).

Chiar dacă surprind efectele neplăcute ale comportamentului elevilor asupra sentimentelor profesorului, mai precis surprind starea lui de disconfort subiectiv, mesajele EU menţin interesul pentru întreţinerea şi creşterea apropierii dintre parteneri, descriind problema fără a-i pune pe elevi într-o postură nefavorabilă. Chiar dacă elevii nu reacţionează întotdeauna pozitiv, mesajele EU au, după Th. Gordon, cele mai mari şanse de a nu compromite relaţia profesor-elev. *Ele menţin dialogul, deschiderea şi încrederea reciproce*.

Când se transmit *mesaje EU* adultul nu are nevoie să facă uz de putere; astfel, nici celălalt nu trebuie să riposteze, să se apere sau să atace. În cazul în care am ajuns să utilizăm mesaje EU şi ele au un efect pozitiv asupra motivaţiei şi comportamentului elevului/elevilor, ar fi un mare păcat dacă am folosi forţa, puterea, dând ordine şi utilizând pedepse. Relaţia riscă să se deterioreze rapid, distanţa dintre parteneri să crească fără posibilitatea de revenire. Atunci când însă începe să se practice firesc şi constant tehnica mesajelor EU, se produce, spune Gordon (1994), o schimbare atât în comportamentul copilului, cât şi în cel al adultului, schimbare care se poate defini în trei cuvinte: *mai multă sinceritate*!

2.5. *George I. Brown*

În lucrările şi studiile sale, G.I. Brown propune, descrie şi analizează conceptul de *educaţie confluentă* (vezi Brown, 1975).

Conceptul de educaţie confluentă este termenul pe care îl utilizează psihologul pentru a arăta că în cadrul învăţării individuale şi/sau de grup există *o integrare şi o derulare concomitentă a elementelor afective şi cognitive*. Conceptul formulat şi propus de Brown „descrie o filosofie şi un proces al predării şi învăţării în care domeniul afectiv şi cel cognitiv se derulează concomitent, precum două curente de apă contopite într-un singur râu, domenii integrate în învăţarea individuală şi de grup" (*ibidem*, p. 55).

Termenul *afectiv* se referă la simţămintele sau la aspectul emoţional al experienţei şi învăţării. Ceea ce simte un copil sau un adult despre

nevoia/dorinţa de a învăţa, ce simte el când învaţă şi ce simte după ce a învăţat, toate acestea sunt incluse în domeniul afectivităţii.

Termenul *cognitiv*, mult mai familiar profesorilor, se referă la activitatea minţii în cunoaşterea unui obiect, la funcţionarea intelectuală. Atât ceea ce învaţă un individ, cât şi procesul intelectual al învăţării ar putea intra în domeniul cognitiv, în afară de cazul în care ceea ce se învaţă este o atitudine sau o valoare ce-ar putea fi considerată învăţare afectivă (vezi Brown, 1975, p. 50).

Contribuţia esenţială a lui Brown este aceea că el atrage atenţia asupra *existenţei şi implicării proceselor afective în orice moment şi în orice situaţie de învăţare-comunicare*. A ignora existenţa, prezenţa sentimentelor/ afectivităţii în învăţare-comunicare este, după psiholog, ca şi cum am construi o clădire fără fundaţie.

Învăţarea contribuie nu numai la creşterea cantităţii şi profunzimii cunoştinţelor elevului, dar şi la evoluţia (şi sensul) lumii lui afective.

Un sistem educativ poate influenţa puternic sentimentele unui elev fie spre putinţă, fie spre neputinţă. Dacă situaţia educativă iniţiază şi/sau întăreşte sentimente de nereuşită, de eşec, de desconsiderare faţă de sine, atunci ea poate contribui la apariţia sentimentelor de neputinţă.

Iar sentimentele de neputinţă (pe lângă fenomenul de erodare a familiei/ căsătoriei, pe lângă starea de criză a legii) constituie – după Brown – principalele surse ale reacţiei primitive de violenţă. Dacă însă sistemul de învăţământ priveşte elevul ca pe o entitate afectivă, dacă este receptiv la modul în care afectivitatea acestuia influenţează experienţa lui cognitivă şi, în ultimă instanţă, comportamentul lui, şi dacă, încă, sistemul de învăţământ are metode şi o programă care să aibă în vedere nevoile evidente şi subtile afective ale elevului, atunci el poate face ceva constructiv pentru diminuarea violenţei şi pentru o fiinţă umană mai sensibilă la problemele celuilalt.

Până acum, şcoala a fost (şi încă mai este) centrată aproape în exclusivitate pe învăţarea cognitivă. Poziţia majorităţii educatorilor, la toate nivelele, este aceea că funcţia primordială a şcolii este aceea ca discipolul să dobândească o competenţă intelectuală, aceea de a forma – ca finalitate – un individ competent intelectual. Era (şi mai este) ignorată aproape total componenta afectivă; erau (şi mai sunt) trecute cu vederea *simţămintele elevului*.

Brown consideră că această poziţie didactică este nerealistă şi iluzorie. Experienţa intelectuală nu poate fi izolată de experienţa afectivă/emoţională. În viaţă – deci şi în învăţare – *componenta emoţională este inseparabilă de componenta intelectual-cognitivă*.

Brown notează că „ar trebui să fie evident pentru oricine că nu există învăţare intelectuală fără prezenţa şi intervenţia sentimentelor, aşa după cum nu putem avea sentimente fără ca mintea noastră să nu fie implicată într-un anumit fel" (*ibidem*, p. 50).

Cea mai pură, cea mai înaltă formă a gândirii abstracte este unită cu trăiri congruente ale celui care gândeşte, chiar în sensul cel mai simplu al plăcerii, plictiselii sau durerii. Întotdeauna, gândirea este însoţită de sentimente, de afectivitate şi invers ; un lucru (un obiect, un proces, o idee, o teorie etc.) este relevant atunci când are o semnificaţie personală, când simţim ceva pentru el, oricare ar fi acel lucru.

Atunci când se învaţă intelectual este prezentă şi o componentă, o dimensiune emoţională inseparabilă. Prin urmare, relaţia dintre intelect şi afectivitate este indestructibilă, simbiotică. Este momentul, după G.I. Brown, să înţelegem şi să folosim această intimă relaţie în educaţie, în şcoală.

2.6. *William Purkey*

Ca şi ceilalţi psihologi umanişti, Purkey şi-a construit punctul de vedere ca reacţie la perspectiva prea tehnologizată a psihologiei educaţionale americane a timpului său. El a fost de la început impresionat de cercetările privind impactul pe care îl au aşteptările educatorilor asupra performanţelor elevilor lor (cercetări legate de predicţia care se autoîmplineşte).

În volumul său, *Invitând la succesul şcolar* (1970), W. Purkey va insista foarte mult asupra *semnificaţiei relaţiei dintre imaginea de sine a elevului şi reuşita lui şcolară*. El ajunge la concluzia că *modul în care se comportă elevii în şcoală depinde în foarte mare măsură de modul în care se percep pe ei înşişi, iar percepţia de sine a elevilor este foarte mult influenţată de modul în care reacţionează educatorii faţă de ei*. În acest context, pentru a încuraja elevii să trăiască sentimente de încredere în sine, W. Purkey recomandă ca educatorii să-şi dezvolte şi să utilizeze atitudinile *învăţării invitaţionale*. El menţionează următoarele atitudini ale unui educator animat de solicitudine :

a) Ia legătura cu fiecare elev în parte ; îi învaţă numele (mic), are relaţii cu el de tipul unu-la-unu ;
b) Este atent la tot ceea ce spun elevii ;
c) Se acceptă aşa cum este ;
d) Este transparent faţă de elevi ;
e) Invită la o bună disciplină, ca semn al respectului elevilor ;

f) Se descurcă bine cu problema respingerii (nu ia ca un afront personal lipsa răspunsurilor elevilor, faptul că nu au o motivaţie sau o atenţie puternice în raport cu ceea ce le transmite şi le cere el) ;
g) Gândeşte pozitiv despre sine şi despre elevii săi.

Purkey consideră că există patru factori care reflectă imaginea de sine a elevului şi succesul şcolar :

a) relaţionarea (cu ceilalţi) ;
b) afirmarea (trăirea sentimentului de autocontrol şi exprimarea lui) ;
c) investirea (implicarea elevului în învăţare) ;
d) adaptarea (reflectată în cât de rapid şi cât de bine răspunde elevul cerinţelor şcolare) (*apud* Lungu şi Iacob, 1998).

2.7. *Arthur T. Jersild*

Deoarece orice spune, face sau predă un dascăl are sau ar putea avea un impact psihologic, Jersild consideră că fiecare profesor/educator este, în felul său, şi un psiholog (vezi Jersild, 1975). Ceea ce oferă el îi ajută pe copii să-şi descopere resursele şi limitele. În nenumărate situaţii, el este figura centrală care-l poate ajuta pe elev să se realizeze şi să se accepte pe sine sau, dimpotrivă, care poate umili, face de ruşine, figura care poate provoca elevului respingere şi discreditare de sine. În acest sens, şcoala poate face mai mult decât până acum în a-i ajuta pe oameni să câştige o sănătoasă înţelegere şi acceptare de sine şi a celorlalţi.

Toate relaţiile profesor-elev au un sens psihologic ; asta nu înseamnă că, în virtutea muncii pe care o face, profesorul/educatorul ar trebui să ia locul ocupat în prezent de psihologul profesionist sau că ar trebui să pretindă asumarea funcţiei de psihiatru. Pentru că ştie, însă, că are (şi poate avea) o profundă influenţă psihologică asupra elevilor săi, profesorul/educatorul va încerca să funcţioneze şi să acţioneze în avantajul rolului psihologic pe care, în mod intrinsec, îl joacă.

Aşadar, conceptele şi ideile lui Gordon, Brown, Purkey şi Jersild au precizat, completat, prelungit şi aprofundat teoriile lui Rogers, Maslow şi Combs referitoare la importanţa afectivităţii în procesul de formare-dezvoltare, a relaţiei profesor/educator-elev, a raportului dintre cunoaştere şi simţăminte în educaţie şi a rolului imaginii de sine în performanţa elevilor şi în relaţiile lor cu colegii.

Capitolul 3

Motivaţia şi arta motivării în învăţare-dezvoltare-formare

Cum am văzut, una dintre dimensiunile fundamentale ale modelului incitativ-personal, întemeiat pe psihologia umanistă, este cea referitoare la motivaţie. *Un bun educator este mai ales acela care ştie să se servească şi să servească sistemul motivaţional al celui pe care îl îndrumă* (Mucchielli, R., 1982).

1. Conceptul de motivaţie

Studiul motivaţiei are în vedere cercetarea aspectelor care stau la baza acţiunilor noastre: cum ajungem să acţionăm, de ce ne comportăm mai degrabă într-un fel decât în altul şi ce gen de factori ne influenţează activităţile. Nici un act, nici un comportament sau atitudine nu apare şi nu se manifestă *în sine*, fără o anumită incitare, fără o anumită direcţionare şi susţinere energetică (vezi Golu, vol. II, 2000).

Prin urmare, motivaţia este o dimensiune fundamentală a personalităţii, *o variabilă internă cu rol de suport* în declanşarea şi susţinerea diferitelor procese şi capacităţi psihice, a reacţiilor exterioare ale individului. Ea constă dintr-un ansamblu de factori dinamici care determină comportamentul, implicând modificări fizico-chimice, fiziologice, motrice, mentale şi afectiv-volitive ale organismului. Motivaţia pune în mişcare şi direcţionează individul. Ea transformă fiinţa umană dintr-un simplu receptacul al influenţelor externe în *subiect activ şi selectiv*, cu un determinism intern propriu în alegerea şi declanşarea acţiunilor şi a comportamentelor (*ibidem*). Astfel, în accepţiunea sa cea mai largă, conceptul de motivaţie reuneşte ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ (Sillamy, 1996, *apud* Golu, 2000).

Într-un sens mai riguros, motivaţia se referă la „ansamblul de stimuli sau de mobiluri – trebuinţe, motive, tendinţe, atracţii, interese, convingeri, năzuinţe, intenţii, vise, aspiraţii, scopuri, idealuri, proiecte – care susţin din interior realizarea anumitor acţiuni, fapte, atitudini" (Neveanu *et al.*, 1987, p. 139).

Reiese ca notă definitorie a motivaţiei *caracterul ei intern*, ceea ce înseamnă că factorul extern în sine, care declanşează (sau stopează) un proces, o acţiune oarecare, nu poate fi considerat un motiv al fenomenului declanşat fără raportarea sa la o necesitate, o intenţie sau o aspiraţie a subiectului. Pentru ca un factor extern să aibă efect declanşator, el trebuie să aibă o semnificaţie în raport cu factorul intern. Altfel spus, orice stimul extern produce un efect numai prin filtrarea şi interpretarea lui în planul intern al personalităţii. La rândul lor, orice trebuinţă şi motiv interne determină actul comportamental specific prin raportarea la particularităţile situaţiei externe: satisfacerea unei stări de motivaţie nu se poate face prin orice obiect, ci numai printr-unul *specific*, care are anumite însuşiri şi valenţe (vezi Golu, vol. II, 2000).

Prin caracterul ei propulsor şi tensional, motivaţia – în situaţii fireşti – răscoleşte şi reaşează, sedimentează şi amplifică viaţa psihică a individului.

2. Abordări privind formele şi nivelurile motivaţiei

În cercetarea psihologică au existat şi există mai multe încercări de a grupa principalele trebuinţe, motive, interese, aspiraţii ale fiinţei umane în câteva direcţii (sau categorii) fundamentale. Între acestea am reţinut ca fiind relevante şi des invocate în literatura de specialitate: clasificarea lui H. Murray, viziunea psihanalitică, teoria impulsului homeostatic şi abordarea umanistă.

2.1. *Clasificarea lui H. Murray*

Modelul lui Murray se numără printre primele încercări realizate în psihologia motivaţiei. În elaborarea clasificării sale (1930), el a plecat de la premisa că, pentru a înţelege motivaţia comportamentului uman, trebuie să se ţină seama de un număr suficient de mare de variabile definite empiric, în aşa fel încât să poată fi apropiate de modelele cercetării ştiinţifice (vezi Golu, vol. II, 2000).

Murray a identificat următoarele trebuinţe fundamentale:

a) *trebuinţa de supunere*: se referă la trebuinţa de suportare pasivă a acţiunii forţelor externe, de acceptare a blamării, injuriilor, criticii şi de căutare şi complacere în durere, pedeapsă, boală şi necaz;
b) *trebuinţa de realizare*: se referă la trebuinţa de a învinge obstacole şi de a obţine performanţe superioare, la dorinţa individului de a se întrece pe sine însuşi şi de a manipula şi organiza obiecte fizice, fiinţe umane sau idei;
c) *trebuinţa de afiliere*: este trebuinţa individului de apropiere şi de cooperare cu ceilalţi oameni, aspiraţia de a fi pe placul altora, de a câştiga afecţiunea celor din jur;
d) *trebuinţa de agresiune*: este trebuinţa de răzbunare pentru o insultă, de a răspunde prin forţă la forţă;
e) *trebuinţa de autonomie*: este trebuinţa individului de a fi liber, înclinaţia spre nonconformism, spre a nu se supune tratamentelor autoritar-dictatoriale;
f) *trebuinţa de contracarare*: este trebuinţa umană de a înlătura o umilire prin stoparea acţiunii, de a şterge o dezonoare prin acţiune;
g) *trebuinţa de apărare*: este acea trebuinţă a individului de ascundere sau justificare a greşelilor, a eşecurilor sau a umilinţelor;
h) *trebuinţa de deferenţă*: se referă la trebuinţa individului de a admira şi de a susţine un superior, de a preţui, elogia şi onora, de a ceda influenţei unui superior;
i) *trebuinţa de dominare*: are în vedere trebuinţa umană de a influenţa şi dirija conduita altora prin sugestie, seducere, persuasiune sau comandă;
j) *trebuinţa de exhibiţie*: este trebuinţa de a face impresie, de a excita, de a încânta, de a fascina, de a şoca, de a intriga sau de a amuza pe alţii;
k) *trebuinţa de a înlătura răul*: este vorba de trebuinţa de a înlătura durerea, injuria, boala, de a scăpa de o situaţie periculoasă;
l) *trebuinţa de a evita situaţiile neplăcute*: respectiv, trebuinţa de îngustare/limitare a acţiunii datorită fricii de eşec;
m) *trebuinţa de existenţă socială*: este vorba de trebuinţa omului de a acorda simpatie şi de a satisface nevoile altuia aflat în necaz;
n) *trebuinţa de ordine*: se referă la trebuinţa de organizare, de curăţenie, de rânduială;

o) *trebuinţa ludică* : acea trebuinţă a omului de a căuta relaxare prin joc, prin glume, prin veselie şi/sau distracţie ;
p) *trebuinţa de rejecţie* : este trebuinţa de descotorosire de un obiect, un animal sau o persoană antipatică ;
r) *trebuinţa de senzualitate* : este trebuinţa de a căuta plăceri senzuale ;
s) *trebuinţa de sex* : este trebuinţa de a cultiva relaţii erotice, de a avea contact sexual ;
ş) *trebuinţa de a fi ajutat* : este trebuinţa de a avea nevoile satisfăcute de către altul, de a fi mângâiat, protejat, simpatizat, iubit, consolat etc. ;
t) *trebuinţa de înţelegere* : este trebuinţa referitoare la interesul de a cunoaşte, de a întreba, de a specula, de a analiza etc.[1]

2.2. *Psihanaliza*

În consens cu teoria lui Freud asupra motivaţiei, comportamentul este declanşat de inconştient şi de forţe instinctive. Energiile instinctuale – şi mai ales pulsiunile sexuale şi cele agresive – se acumulează în timp, producând o tensiune neplăcută, în condiţiile în care nu apare un mijloc de a le elibera – ceea ce se poate întâmpla într-una din următoarele modalităţi :

a) prin exprimare, fermă şi necontrolată a energiei ;
b) prin mecanisme de apărare, dacă exprimarea ei directă nu este posibilă[2] ;
c) printr-o explozie bruscă de energie reprimată.

În abordarea psihanalitică, freudiană, comportamentul este legat, în primul rând, dar nu în totalitate, de reducerea tensiunii. Alte influenţe exercitate asupra comportamentului pot fi :

- nevoia de a face faţă vinei şi cerinţelor imediate ale mediului ;
- istoria dezvoltării personale ; în special, experienţele psihosexuale din copilărie.

---

1. În cartea sa, *Cum să trăieşti 365 de zile din an* (Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New York), J. Schindler, restrângând masiv numărul trebuinţelor umane, consideră că există *cinci nevoi fundamentale ale oricărei fiinţe umane* : a. nevoia de dragoste ; b. nevoia de siguranţă ; c. nevoia de exprimare creatoare ; d. nevoia de noi experienţe ; e. nevoia respectului de sine (*apud* Maltz, 1999).
2. În lucrarea *Psihologia generală* (1996), pp. 216-217, A. Cosmovici prezintă, pe scurt, reacţiile de apărare ale eului : refularea, compensarea prin fantezie, identificarea, proiecţia, raţionalizarea, atitudinea reacţională.

Din această (foarte) sumară prezentare, se poate observa faptul că accentul pe care îl pune S. Freud pe inconştient - ca determinant esenţial al comportamentului - nu mai lasă loc manifestării liberului arbitru sau alegerii individuale, în cunoştinţă de cauză, a acţiunii. Totodată, se poate observa faptul că abordarea psihanalitică accentuează într-o asemenea măsură rolul conflictului cu forţele inconştiente, încât viaţa apare ca o permanentă luptă, ca o permanentă stare de pândă, de aşteptare-apărare-reacţie şi nu ca o forţă care duce spre o creştere pozitivă. Astfel, abordarea psihanalitică promite puţin pentru o viaţă văzută ca o experienţă constructivă, în care traumele timpurii (atunci când, din nefericire, ele vor fi existat) pot fi compensate şi altfel decât prin psihanaliză.

2.3. *Teoria impulsului homeostatic*

Această teorie consideră că *impulsul* poate facilita explicarea comportamentului uman. Comportamentul uman este determinat, în primul rând, de nevoia de satisfacere a trebuinţelor fiziologice. *Homeostazia* este procesul prin care un organism îşi menţine starea fizică în cadrul unor limite optime. În cea mai mare parte, acest proces se bazează pe autoreglare. În aceste condiţii, organismul este impulsionat să se comporte în aşa fel încât homeostazia să fie restabilită.

În opinia behavioristului Clark Leonard Hull, toate impulsurile provin din nevoi fiziologice, cum ar fi : nevoia de mâncare, de apă, de temperatură adecvată, de odihnă, de activitate, nevoia de a elimina produsele reziduale şi nevoia de a evita deteriorarea ţesuturilor. Organismul va răspunde în aşa fel încât să reducă aceste impulsuri. Reducerea impulsurilor este similară unei întăriri, iar comportamentul asociat întăririi are o probabilitate mai mare de a fi repetat în viitor, devenind, în cele din urmă, obişnuinţă. Reducerea impulsului este o întărire primară, iar obiectele şi evenimentele asociate acesteia sunt întăriri secundare. În acest fel sunt învăţate nevoile specifice. De exemplu, dacă o anumită mâncare este asociată (de către copil sau de către individ încă din copilărie) cu reducerea senzaţiei de foame, atunci, în clipa în care individul va fi înfometat, va fi tentat, mai degrabă, să caute acea mâncare şi nu una nefamiliară. Astfel, se formează o obişnuinţă ; diferite obişnuinţe pot avea intensităţi diferite.

Hull consideră că impulsurile şi obişnuinţele pot fi multiplicate pentru a indica probabilitatea cu care un organism ar putea răspunde : *tendinţa de a răspunde* $=$ *obişnuinţă* $\times$ *impuls*. Dacă obişnuinţa sau impulsul sunt

zero, atunci nu va apărea nici un comportament. Pe scurt, pentru C.L. Hull impulsul este forţa motivantă.

După cum putem remarca, teoria impulsului homeostatic este o teorie reducţionistă. Simplificând foarte mult, ea nu poate explica multe alte aspecte (mai complexe) ale comportamentului uman. Teoria lui Hull nu lasă loc diferenţelor individuale, preferând să considere că toţi oamenii sunt guvernaţi, în ultimă instanţă, de aceleaşi legi. Psihologii umanişti, precum Maslow, nu sunt de acord cu accentul pus pe nevoile biologice. Ei susţin că *oamenii deţin un set unic de nevoi de autoîmplinire*, care nu poate fi înţeles prin cercetări ce folosesc animale (şi care extrapolează rezultatele testelor făcute pe ele). Oamenii au trebuinţe non-homeostatice care nu pot fi explicate în termeni de reducere a impulsului (Malim *et al.*, 1999).

2.4. *Abordarea umanistă a motivaţiei*

Psihologia umanistă acceptă şi susţine existenţa motivaţiei deficitare (sau „de deficienţă"). Ea provine din trebuinţele primare, precum foamea şi setea, dar şi din câteva nevoi psihologice, precum nevoia de securitate. Aceste trebuinţe creează, într-adevăr, o tensiune care trebuie redusă.

Există, în plus, şi alte trebuinţe.

a) Punctul de vedere al lui C. Rogers despre motivaţie provine din terapia centrată pe client. După el, *toţi oamenii au o tendinţă de autorealizare*, care îi poate ajuta să devină ceea ce se numeşte „o persoană deplin funcţională". Sarcina terapiei este de a veni în ajutorul clientului în ceea ce priveşte creşterea (dezvoltarea) de sine şi aceasta se bazează pe credinţa că *oamenii au nevoie să fie ei înşişi şi să dobândească o imagine de sine pozitivă*. Clientul şi terapeutul (pe care, cum am văzut în capitolul anterior, Rogers îl numeşte facilitator) intră într-un *raport de parteneriat*, iar scopul lui este *o (cât) mai mare înţelegere interioară*. Prin urmare, pentru Rogers, *forţa motivaţională majoră este această tendinţă spre (auto)realizare a fiecărei persoane*.

b) Pentru A. Maslow, nu există numai motivaţia de deficienţă ; există, în plus, şi *dorinţa de creştere personală*, rezultată din satisfacerea „meta-trebuinţelor". O asemenea creştere nu este esenţială, vitală pentru supravieţuire şi va avea loc (doar) în anumite condiţii (adecvate). Meta-trebuinţele includ trebuinţele cognitive, trebuinţele estetice şi trebuinţele de autorealizare. Aceste trebuinţe sunt ierarhizate.

După satisfacerea trebuinţelor primare, aflate la baza ierarhiei, putem să ne ridicăm către satisfacerea meta-trebuinţelor (adică le resimţim şi căutăm să [ni] le satisfacem)[3].

Rogers şi Maslow (*apud* Malim *et al.*, 1999) au avut o contribuţie hotărâtoare în sfera motivaţiei umane.

a) Spre deosebire de abordarea psihanalitică sau cea behavioristă, accentul este pus de această dată mai puţin asupra motivaţiilor „inferioare", precum foamea, setea, agresiunea şi sexul. Motivaţia umană este considerată mult mai bogată şi mai complexă. Oameni diferiţi obţin autorealizarea şi autoîmplinirea în moduri diferite şi cu grade diferite de acces.

b) Spre deosebire de modelele care pun accentul pe reducerea tensiunii, psihologia umanistă arată că tensiunea poate să apară şi atunci când o persoană caută experienţe noi. S-ar părea că experienţele elevate, creaţia, curiozitatea profundă, cunoaşterea sistematică produc tensiuni plăcute (de creştere), motivante, capabile să producă satisfacţii şi voluptăţi unice, extraordinare.

c) Se accentuează importanţa pe care o au mediul social, relaţiile cu ceilalţi oameni, acestea intervenind în sens favorabil sau nefavorabil în satisfacerea şi rafinarea trebuinţelor personale. Abordarea umanistă are o evidentă tentă interacţionistă, care ia în considerare atât mediul, cât şi individul.

d) Se consideră că *motivaţia are atât efecte de scurtă durată, cât şi efecte de lungă durată asupra comportamentului*. Nu suntem motivaţi numai de satisfacerea trebuinţelor imediate, ci şi de *scopul de lungă durată al autorealizării şi al deplinei funcţionalităţi*.

e) Această abordare psihologică este una holistă. Maslow, de exemplu, este unul dintre puţinii teoreticieni care au inclus în aceeaşi teorie a motivaţiei trebuinţe de natură fiziologică, psihologică şi socială.

---

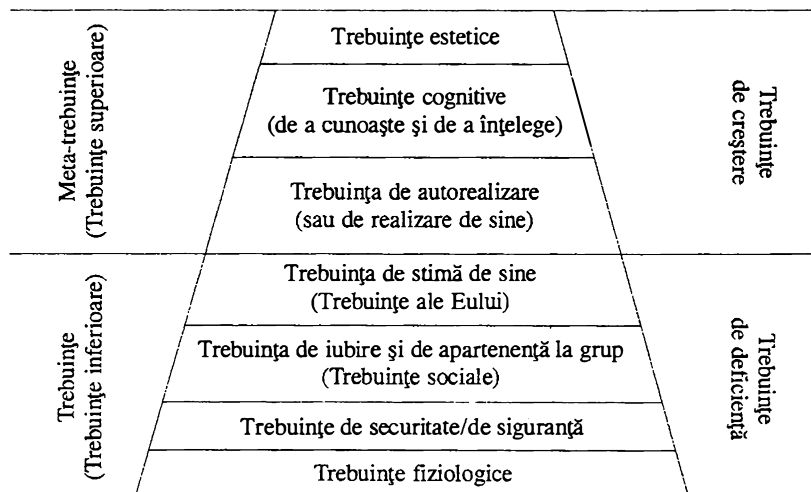
3. Maslow a descoperit că doar 1% dintre oamenii sănătoşi ating nivelul superior al ierarhiei.

3. Teoria gratificării trebuinţelor a lui A.H. Maslow. Consecinţe asupra educaţiei

O contribuţie remarcabilă la dezvoltarea şi aprofundarea cercetării universului motivaţional uman rezidă în elaborarea *teoriei gratificării trebuinţelor* de către psihologul american Abraham H. Maslow (1954), teorie cunoscută în comunitatea ştiinţifică şi sub numele de *piramida trebuinţelor*. El preciza că gratificarea trebuinţelor este „singurul şi cel mai important principiu ce stă la baza întregii dezvoltări, pentru că ceea ce este caracteristic tuturor motivelor umane este tendinţa de apariţie a unei trebuinţe superioare, o dată ce trebuinţele inferioare au fost satisfăcute" (Maslow, 1968, p. 55).

Interesat de motivaţiile umane, A. Maslow a identificat principalele necesităţi omeneşti. El a constatat faptul că aceste necesităţi nu se exprimă la întâmplare, ci într-o ordine precizată/definită. Fiinţa umană se comportă, astfel, respectând o ierarhie a necesităţilor sale. Acestea pornesc de la necesităţile inferioare la cele superioare, sau, altfel spus, se eşalonează de la cele curente, materiale, imediate la cele abstracte, spirituale, de durată.

În *Motivation and Personality* (1954), Maslow elaborează şi prezintă celebra sa „piramidă a trebuinţelor", în care trebuinţele (sau motivele) inferioare se găsesc la bază (în partea de jos a piramidei), iar cele superioare la vârf (în jumătatea de sus a piramidei).



Dacă în structura sa iniţială „piramida" cuprindea doar cinci nivele (cinci tipuri de trebuinţe), spre sfârşitul activităţii sale Maslow va mai adăuga încă două nivele (tipuri de trebuinţe): cognitive (dorinţa de a cunoaşte şi de a înţelege) şi estetice (*apud* Cosmovici, Iacob, 1998).

Maslow consideră că există două tipuri principale de motivaţii:

A. *Motivaţia de deficienţă* (sau datorată lipsei): cuprinde trebuinţele care apar ca urmare a lipsei;

B. *Motivaţia de creştere* (sau de dezvoltare).

A. Din prima categorie de trebuinţe fac parte:

a) *Trebuinţele fiziologice*: sunt trebuinţele fundamentale (proprii şi animalelor). Aici intră: trebuinţa de hrană, de sete, de igienă, de adăpost, de odihnă, de păstrare a sănătăţii, de sex etc.

b) *Trebuinţele de securitate/de siguranţă*: sunt trebuinţele care se cer a fi satisfăcute dacă necesităţile fiziologice primare au fost satisfăcute. Acest tip de trebuinţe cuprinde: trebuinţa de siguranţă existenţială, de securitate emoţională, profesională, socială, relaţională etc. Fiinţa umană caută/se străduieşte să-şi sporească şansele de supravieţuire pe termen lung, stocând hrană, economisind (bani), asigurându-se/protejându-se (contra bolilor), pregătindu-şi pensionarea.

c) *Trebuinţele sociale*: Acest tip de trebuinţe se referă la trebuinţele de apartenenţă şi adeziune, de identificare afectivă cu un grup sau cu o categorie socială, de a fi membru al unei familii şi de a avea o familie, de a fi în consonanţă cognitivă şi afectivă cu membrii grupului; regăsim aici nevoia profundă de dragoste, de relaţii afective.

d) *Trebuinţele Eului*: După cum consideră Maslow, cu toţii avem nevoie de a ne stima pe noi înşine şi de a fi stimaţi de alţii. Trebuinţele Eului cuprind: trebuinţele de autoconservare, de autopreţuire, de respect de sine, de prestigiu şi statut, de identitate.

B. Din a doua categorie principală de trebuinţe fac parte:

a) *Trebuinţa de realizare/autorealizare*: Aceasta vizează nevoia de a ne atinge propriul potenţial creativ, de a obţine performanţe înalte, în activitatea cea mai puternic motivată, de a contribui în mod propriu şi original la atingerea unor obiective sociale şi profesionale. Totodată, ea traduce tot ceea ce împinge o persoană să se dezvolte, să transforme în realitate imaginea (mai mult sau mai puţin) ideală pe care o are despre ea însăşi.

b) *Trebuinţele cognitive* : Ele se referă la nevoia de a şti, de a înţelege, de a învăţa, de a explora, de a descoperi.
c) *Trebuinţele estetice* : Sunt trebuinţele care se exprimă în nevoia de ordine, de simetrie şi armonie, de contact cu şi de contemplare a produselor de artă etc.

Teoria fundamentală a lui Maslow este aceea că, fiind cele mai presante, trebuinţele de la baza ierarhiei trebuie satisfăcute înaintea celor de la nivelul de vârf al ierarhiei. În acest context, înseamnă că numai după satisfacerea nevoilor primare, aflate la baza piramidei, putem să ne ridicăm către satisfacerea meta-trebuinţelor (pe care abia atunci le resimţim)[4].

Autorul „piramidei trebuinţelor" diferenţiază clar între cele două categorii principale de motivaţii (de trebuinţe). Principalele diferenţe constau în :

a) Indivizii sunt *dominaţi* de trebuinţele de deficienţă ; dar vor căuta să şi le satisfacă (şi) pe cele de dezvoltare ;
b) Satisfacerea motivaţiei de deficienţă conduce la reducerea tensiunii neplăcute şi la instaurarea echilibrului în organism ; satisfacerea motivaţiei de creştere conduce la menţinerea şi dezvoltarea unei tensiuni plăcute în organism ;
c) Satisfacerea trebuinţelor de deficienţă este dependentă de cei din jur, în timp ce satisfacerea trebuinţelor de creştere depinde de autonomia individuală ;
d) Trebuinţele de deficienţă stau sub semnul *urgenţei*, pe când cele de dezvoltare stau sub semnul *importanţei*, *al însemnătăţii*, *al valorii*.

În consens cu teoria sa, A. Maslow arată că în fiecare persoană există două tipuri fundamentale de forţe care o animă (o motivează).

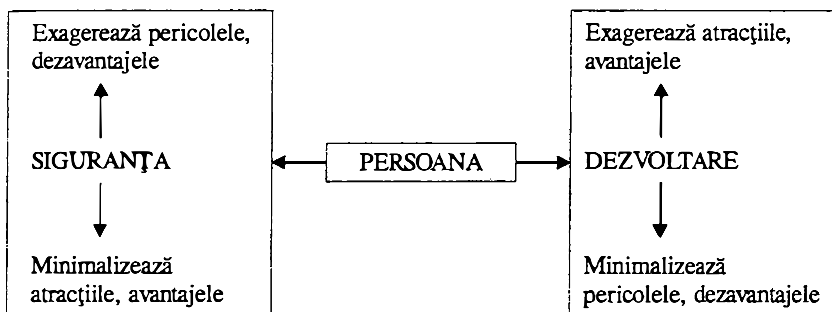
---

4. Desigur, aceasta este tendinţa generală pe care a surprins-o şi a susţinut-o psihologul umanist american. Realitatea arată că există situaţii (şi nu doar cu statut de excepţie) care contrazic însă această succesiune de la inferior la superior a gratificării trebuinţelor. Întâlnim cazuri când, chiar pe fondul precarităţii satisfacerii trebuinţelor inferioare, fiziologice şi sociale, indivizii au reuşit să atingă satisfacerea/tensiunea trebuinţelor superioare, de creştere/dezvoltare (cum este cazul unor mari spirite creatoare ale umanităţii). După cum, invers, întâlnim şi cazuri când, chiar dacă trebuinţele inferioare, fiziologice şi sociale au fost (pe) deplin satisfăcute, indivizii nu au reuşit să aibă acces (şi nici nu şi-au mai dorit-o poate) la trebuinţele superioare, de creştere (pe care le consideră inutile, pierdere de vreme, un moft, un stupid disconfort).

Un set de forţe este dirijat/orientat spre *menţinerea siguranţei personale a individului* şi este activat de tendinţa de a evita eşecul, schimbarea, în timp ce un alt set de forţe, opus, împinge individul *să caute noi posibilităţi/oportunităţi* pentru a-şi folosi la maximum abilităţile personale, pentru a obţine noi succese.

De aceea, ştiind faptul că orice situaţie, orice experienţă de viaţă are pentru fiecare persoană în parte şi dezavantajele, dar şi avantajele sale, oamenii sunt întotdeauna nevoiţi să ia decizii cu privire la ceea ce îi atrage sau le pune în pericol siguranţa personală.

Ţinând seama de aceste premise, se poate spune că *indivizii care se află în stadiul satisfacerii trebuinţelor de deficienţă vor fi dominaţi de forţele orientate spre menţinerea siguranţei personale, în timp ce alţii, aflaţi în stadiul satisfacerii trebuinţelor de creştere, vor fi animaţi de forţele de maximizare a abilităţilor personale în obţinerea de succese şi de reuşite noi.* Astfel, în situaţii de viaţă concrete (cu valenţe în acelaşi timp favorabile şi nefavorabile), cele două categorii de oameni vor lua decizii diferite: unii întemeindu-le pe accentuarea eşecului, a pericolelor şi a dezavantajelor, alţii bazându-se pe accentuarea succesului, atracţiilor şi a avantajelor (vezi Lungu, Iacob, 1998).



Principalele consecinţe care decurg din această teorie pentru învăţarea--formarea-dezvoltarea elevilor sunt:

a) Întrucât satisfacerea trebuinţelor de deficienţă depinde de cei din jur, iar institutorii/profesorii sunt – incontestabil – responsabili de ceea ce se petrece în clasa lor, reiese *în mod evident* rolul major, esenţial al acestora în gratificarea trebuinţelor elevilor. Cu cât aceştia vor fi mai eficienţi în a(-şi) asista elevii să-şi satisfacă trebuinţele de deficienţă, cu atât mai mult aceştia *au premise favorabile* să simtă nevoia satisfacerii trebuinţelor de dezvoltare.

b) Astfel, copiii/elevii se pot simţi inconfortabil din cauza foamei, a bolii, a proastei condiţii fizice sau a insecurităţii familiare. De aceea, chiar dacă nu-şi doresc acest lucru, ei pot să nu fie interesaţi de ceea ce se întâmplă în clasă. În faţa unor astfel de situaţii (de dezinteres parţial sau total), educatorii vor căuta să afle adevăratele lor cauze, respectiv dacă ele ţin de frivolitate, de conjunctură sau de o situaţie mai gravă.

c) Apoi, elevii vor da un randament mult mai mare într-un mediu relaxat şi sigur, decât într-unul tensionat, de ameninţare sau de umilire. Frica, angoasa, resentimentul – sentimentele negative în general – *ucid* interesele cognitive, dorinţa de colaborare şi de autorealizare.

d) Educatorul nu poate oferi şi insista (doar) pe transmiterea incertitudinilor, chiar dacă acestea sunt foarte eficiente din punct de vedere didactic, incitante din punct de vedere cognitiv şi motivaţional. Aceasta nu înseamnă că şcoala este sau trebuie să se transforme într-un „cimitir" al certitudinilor, într-un spaţiu cognitiv şi valoric prăfuit, învechit, părăsit.

Pornind de la teoria sa, Maslow arată că *elevii, copiii în general, au nevoie să se simtă în siguranţă*. Această nevoie se reflectă în *preferinţa lor pentru un anumit grad de ordine şi repetabilitate, de constanţă*. Este vorba despre *existenţa unui temei sigur*, fie el comportamental, cognitiv sau valoric.

O mare parte a lumii copilului se schimbă zilnic. El constată, astfel, că are nevoie de o anumită rutină, de o anumită repetabilitate pentru a ajunge la un anumit grad de stabilitate şi de anticipare a viitorului relaţiei sale cu educatorul; iar atunci orice schimbare se poate produce mai uşor. Treptat, elevul poate fi pregătit pentru schimbare, pentru înţelegerea semnificaţiei ei şi apoi – eventual – pentru asimilarea acesteia. *Creşterea este întemeiată şi ordonată.*

Dacă ieşirile din rutină, cum ar fi excursiile, cursurile în aer liber, jocul de roluri, *debate*-urile sunt de dorit, este important, totuşi, să li se explice dinainte copiilor/elevilor aceste schimbări. Educatorul poate aduce – *şi este foarte important să aducă – variaţie şi surprize în timpul programului de instruire-dezvoltare* şi să aibă astfel o activitate interesantă şi atrăgătoare ; toate, însă, pe fondul unor elemente (de pregătire, de program, metodice, atitudinal-comportamentale etc.) relativ constante.

Din păcate, nevoia de siguranţă a elevului (fie el şcolar mic, puber sau adolescent) este deseori neglijată, uitându-se faptul că, într-o

lume necunoscută şi tumultoasă (în care intră treptat), el are nevoie - în mod fundamental - de o „busolă” sufletească.

e) O altă nevoie a copilului este aceea de *a fi preţuit*. Ea este satisfăcută prin acumularea de către copil a experienţei şi a competenţei în diferitele sarcini şi prin laudele primite *pe merit* de la ceilalţi. *Copiii iubiţi şi admiraţi pentru performanţele lor pot fi mult mai interesaţi să înveţe decât cei ignoraţi, respinşi sau certaţi sistematic.*
Chiar dacă, în mod practic, în raport cu elevii săi, unele lucruri pot fi greu de realizat de către educator (în primul rând, de a le asigura ceea ce părinţii nu le pot asigura: hrană, o locuinţă, sentimentul apartenenţei, siguranţa familială, echilibrul emoţional etc.), el poate, totuşi, gratifica anumite trebuinţe, cum ar fi *trebuinţa de dragoste, de stimă de sine*, acestea depinzând în mare măsură de realizările obţinute în clasă, de expectanţele educatorului, de imaginea de sine pe care şi-o dezvoltă prin interacţia cu educatorul.
De aceea, *educatorul îl poate ajuta pe elev să capete încredere în sine, să-şi dorească să aibă succese şi reuşite noi.*

f) O menire esenţială a educatorului este aceea *de a facilita la elevi manifestarea motivaţiei de dezvoltare* prin accentuarea atracţiilor, avantajelor, prin implicarea lor în sarcini atrăgătoare şi prin evitarea, pe cât posibil, a situaţiilor incomode, jenante sau de eşec.
Prin urmare, este necesar ca educatorii să observe şi să caute să satisfacă, pe cât posibil, trebuinţele de deficienţă ale elevilor lor, astfel încât aceştia să ajungă la trebuinţa de a-şi valorifica propriul potenţial, la trebuinţele cognitive şi estetice, prin care ei pot atinge randamentul maxim al dezvoltării personale. Pentru a putea învăţa bine, temeinic, profund, elevii au nevoie, mai întâi, să se simtă confortabil din punct de vedere fizic - în siguranţă, relaxaţi - să se simtă îndrăgiţi, încurajaţi şi să aibă relaţii cât mai bune cu colegii.

4. Motivaţia în raportul educator - elev[5]

Pare să fi devenit o axiomă a pedagogiei tradiţionale (sau a gândirii pedagogice tradiţionale) cerinţa ca educatorul, pentru a-şi asigura succesul actului formativ, să-şi cunoască sistematic (şi cât mai profund) elevul.

5. O primă variantă a acestui text a apărut în *Tribuna învăţământului*, nr. 240/1999.

Dacă ţinem seama, însă, de faptul că, în orice relaţie umană (în relaţia interpersonală[6]) intră cel puţin două persoane, şi de faptul că raportul educativ este o relaţie umană în care intră, pe de o parte, un educator (institutor, profesor, părinte, maestru etc.), şi pe de altă parte, un elev (copil, discipol, învăţăcel etc.), atunci ne dăm seama că acest postulat nu surprinde decât, să spunem, „un sfert" de adevăr.

Prin urmare, pentru a surprinde mai profund realitatea, este necesar şi util să (ne) recunoaştem faptul că, pe lângă o cunoaştere sistematică a elevului de către educator, raportul educativ mai implică şi alte aspecte (bineînţeles, la fel de importante şi de delicate):

a) În primul rând, *cunoaşterea educatorului de către elev.*
Ştim cu toţii, desigur, că avem mai multă încredere şi deschidere faţă de oamenii pe care-i cunoaştem, decât faţă de oamenii pe care nu-i cunoaştem. De aceea, probabilitatea de a cunoaşte cu adevărat un copil, un elev, este cu atât mai mare cu cât el îşi va cunoaşte mai bine educatorul. El se va apropia (şi ataşa!) cu atât mai mult de educator, va fi mai firesc şi mai spontan, cu cât îl va cunoaşte mai bine şi cu cât se va simţi (din acest punct de vedere) mai în siguranţă.

b) În al doilea rând, *actul real de autocunoaştere al educatorului.*
Având conştiinţă de sine (luând act de el însuşi) şi încercând să se dezvăluie pe sine, autoreflectând, educatorul are o posibilitate mai mare (empatică, psihologică, analitică) de a-l cunoaşte pe celălalt, de a fi mai atent şi mai nuanţat în raport cu reacţiile, comportamentele şi frământările elevului.
Cunoscându-şi (sau încercând să-şi cunoască din ce în ce mai bine) stările sufleteşti, educatorul îşi poate reprezenta mai bine atât stările sufleteşti prin care trece copilul, cât şi consecinţele psihologice (negative sau pozitive) pe care le pot avea atitudinile (şi afirmaţiile) sale asupra stării interioare a copilului.

c) În al treilea rând, *actul de autocunoaştere al elevului însuşi.*
Putem cunoaşte foarte greu un individ care nu ştie (şi/sau nu vrea să ştie) nimic despre sine, care-şi este sieşi indiferent, din punct de vedere psihologic. Oricât de mult ar încerca educatorul să dezvăluie lumea interioară a elevului său, dacă elevul însuşi nu are

---

6. Pentru precizări şi delimitări în acest sens, vezi S. Duck, *Relaţiile interpersonale. A gândi, a simţi, a interacţiona*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

disponibilităţi de autoanaliză, elemente, situaţii şi stări pe care să şi le mărturisească, atunci tentativa educatorului va fi dacă nu hazardată, oricum foarte dificilă şi cu rezultate slab semnificative.

Pe scurt, *actul educativ presupune şi impune cunoaştere reciprocă şi cunoaştere de sine, atât de o parte, cât şi de cealaltă a relaţiei.*

Un moment esenţial al cunoaşterii celuilalt şi al cunoaşterii de sine îl constituie cunoaşterea şi înţelegerea cât mai reală a universului motivaţional. În particular, pentru relaţia educativă sunt importante cunoaşterea şi înţelegerea de către educator atât a trebuinţelor elevului său, cât şi a propriului context/orizont motivaţional.

În felul acesta, educatorul tinde nu numai către o cât mai adecvată cunoaştere a motivaţiilor elevului, a nivelului şi specificului său motivaţional, ci şi către o cunoaştere/înţelegere a gradului de compatibilitate între câmpul motivaţional propriu şi cel al elevului.

Rezultă, aşadar, că *într-o relaţie educativă nu este importantă doar presiunea formativă venită dinspre educator spre elev, ci şi gradul de compatibilitate dintre trebuinţele educatorului şi cele ale elevului.*

Dacă acceptăm, în principal, faptul că teoria lui Maslow este valabilă pentru majoritatea statistică a oamenilor, atunci putem determina, în cazul relaţiei educative, două situaţii posibile:

I. Prima situaţie: *un grad redus de compatibilitate (sau chiar de incompatibilitate) între motivaţia educatorului şi cea a elevului.*

II. A doua situaţie: *un grad ridicat de compatibilitate între motivaţiile celor doi parteneri ai relaţiei educative.*

I. În prima situaţie pot exista două ipostaze:

A. Elevul manifestă, predominant, o motivaţie de creştere/dezvoltare, iar educatorul una, predominant, de deficienţă.

B. Elevul manifestă, predominant, o motivaţie de deficienţă, iar educatorul una, predominant, de creştere/dezvoltare.

II. În cea de-a doua situaţie pot exista, de asemenea, două ipostaze:

A. Elevul şi educatorul manifestă, preponderent, o motivaţie de deficienţă.

B. Elevul şi educatorul manifestă, preponderent, o motivaţie de creştere/dezvoltare.

În continuare, vom analiza, pe cât ne stă în putinţă, fiecare dintre cele patru ipostaze.

I. Prima situaţie: *grad redus de compatibilitate motivaţională (sau chiar de incompatibilitate motivaţională).*

Înainte de toate, vom spune că, *în general, un grad redus de compatibilitate motivaţională (sau chiar de incompatibilitate motivaţională)*[7] *generează şi susţine o relaţie educativă superficială, formală, efemeră, slabă.*

A. În prima ipostază, dacă mentalitatea şi comportamentul educatorului (fie că acesta o ştie sau nu, că şi-o recunoaşte sau nu) se susţin pe o motivaţie de deficienţă, iar căutările şi comportamentul elevului pe una de creştere/dezvoltare, atunci va fi greu de acceptat faptul că va avea loc un act educativ autentic, de substanţă.

Din cele constatate - mai mult sau mai puţin sistematic - se pare că viaţa tinde, în general, spre întărirea motivaţiei de deficienţă şi, totodată, spre descurajarea celei de dezvoltare. Experienţa socială, psihologică şi profesională acumulată de o persoană - şi, în particular, de un educator - pare să îndemne spre exagerarea pericolelor şi a neajunsurilor; prin urmare, pare să îndemne spre prudenţă, siguranţă/securitate personală, identificate cu raţionalitatea (cu firescul, cu normalitatea). Ea nu provoacă, nu întreţine şi nu îndeamnă - *de la sine* - spre o motivaţie de creştere şi, prin urmare, spre identificarea avantajelor, spre stimularea curajului, originalităţii şi autoactualizării.

Într-o astfel de posibilă dar nedorită ipostază, educatorul[8] îşi asumă o atitudine, un comportament şi o strategie didactică de menţinere a acelui *statu-quo* existenţial, cognitiv şi valoric în care s-a format iniţial şi în care el însuşi crede[9]. Nu există îndoieli - epistemice sau valorice - sau, dacă există, ele sunt îndoieli doar de suprafaţă, cotidiene, care nu-i „mişcă" adâncurile sufleteşti, sunt îndoieli care nu-i provoacă seisme interne, crize de creştere (spirituală). Prin evaluările sale (generale şi/sau particulare, implicite şi/sau explicite), educatorul va întări trebuinţele compatibile

---

7. Într-un studiu ulterior, care se află în lucru, vom analiza aspectele educative reieşite din situaţia de *compatibilitate - incompatibilitate emoţională între stările educatorului şi cele ale elevului.*

8. Poate că un educator cu un univers motivaţional redus la cel de deficienţă ar trebui invocat doar în ghilimele. Poate fi vorba de un educator doar de drept, *nu însă şi de fapt. Câţi educatori nu confundă cele două statute ?... Câţi nu cred că dacă sunt „educatori" de drept, sunt - automat - şi educatori de fapt ?...*

9. Vezi distincţia pe care o face Ortega Y. Gasset în lucrarea sa *Idei şi credinţe* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1999.

cu propriul/propriile sale etaje motivaţionale şi va descuraja, prin toată atitudinea sa cognitivă şi morală, sau va respinge ca iraţionale şi/sau inutile motivaţiile de creştere întâlnite în cercul experienţei sale educative – chiar fără să şi-o conştientizeze sau să şi-o dorească. Binele şi normalul se identifică cu lumea cunoştinţelor şi a valorilor în care a crescut şi s-a format educatorul, iar „creşterea" nu se poate manifesta decât în graniţele acestei lumi şi nu dincolo de ele.

În această ipostază, actul formativ, relaţia educativă riscă să se compromită considerabil, deoarece:

a) Nu permite trebuinţelor elevului „să urce" spre etajele superioare. Nu numai că un asemenea act – *pretins formativ* – nu-i oferă posibilitatea să le atingă, dar întrerupe însăşi calea de acces la ele. Un asemenea etaj motivaţional de creştere nu există şi nu va exista pentru elev decât dacă îl va descoperi printr-un travaliu solitar sau dacă va întâlni un alt sau un ulterior educator cu trebuinţe autentice/profunde de creştere/dezvoltare.

b) „Educatorul" riscă, astfel, să încetinească sau chiar să stopeze creşterea/dezvoltarea discipolului, în chiar pofida efortului său – declarat sau impus instituţional – îndreptat spre perfecţionarea fiinţei fizice şi mental-spirituale a acestuia.

c) Creşte distanţa afectivă dintre ei. Dacă setul de trebuinţe superioare ale elevului se menţine, „rezistă", atunci el se îndepărtează de „educatorul" său. În lipsa unui interes şi a unei formări autentice, el poate opta, la un moment dat, pentru false (superficiale, indezirabile) căi şi medii „de creştere", de obţinere a succesului, de atragere a atenţiei asupra sa, de recunoaştere sau de afirmare în lume. În felul acesta, „educatorul" îşi confirmă sieşi ceea ce anticipa de mult: că nu era, oricum, nimic „de capul elevului". El deplasează, implicit, întreaga responsabilitate asupra elevului, reducându-şi propriul disconfort psihic. În fuga şi superficialitatea noastră psihologică, în teama noastră de propriul blam, nu ne dăm seama că şi noi, educatorii, am contribuit la „pierderea" lui în marea masă anonimă (şi uneori, periculoasă) a celor fără un sens (uman, constructiv, fundamental) în viaţă. Ajungem, astfel, de cele mai multe ori, cu mare uşurinţă, la concluzia că generaţia tânără este incompetentă, incapabilă, pierdută în nimicuri sau kitsch-uri, că este dezorientată, că nu reţine decât ce are negativ, mai facil şi mai destructiv lumea asta. Ne confirmăm, încă o dată, cât de buni am fost şi suntem noi, adulţii.

În autosuficienţa şi rutina lor, „educatorii"/„profesorii" nu-şi dau seama că atât imaginea/percepţia lor despre tânăra generaţie – imagine care le determină expectanţele şi care, la rândul lor, au tendinţa de a se autorealiza –, cât şi nivelul lor motivaţional de deficienţă („ce vreţi, ne ocupă foarte mult timp grija zilei de mâine", adică banii, politicul, mass-media, mica afacere, posturile de conducere etc.) contribuie hotărâtor la modul de a fi, de a se prezenta şi a se comporta al tinerei generaţii cu care lucrează.
Reiese de aici că:

- în primul rând, *este importantă imaginea pe care şi-o fac şi pe care o au educatorii despre tineri*. În context, ar fi bine, poate, să ne amintim ceea ce postula J. Dewey: *trăsătura fundamentală a educatorului este optimismul*, sau, altfel spus, nu putem fi educatori dacă nu suntem optimişti[10]. Adică, nu poate fi educator decât cel care este constructiv, încrezător în sine şi în generaţia/generaţiile cu care lucrează (sau cu care va lucra), în lumea pe care şi-a propus s-o facă mai bună.
- în al doilea rând, reiese că *întotdeauna tânăra generaţie a avut şi are nevoie de cât mai multă atenţie din partea mentorilor ei*. S-a observat că acolo unde educatorii s-au ocupat şi preocupat realmente mai puţin de grijile lor personale şi mai mult de cerinţele şi grijile tinerilor, ei, tinerii, au avut o şansă mai mare, veritabilă să devină nişte oameni valoroşi, capabili, creativi, recunoscători, deschişi şi cooperanţi. În acest sens, educatorilor nu le trebuie prea mult (aşa cum ar putea să pară la prima vedere), ci doar *să le ofere elevilor, tinerilor tot umanismul şi autenticitatea de care sunt pline gândul şi sufletul lor*, plecând de la premisa că, într-o măsură mai mare sau mai mică, într-un fel sau altul, dar *întotdeauna*, **umanismul generează umanism**.

d) De asemenea, reacţia educativă riscă să se compromită întrucât, într-o asemenea ipostază, „educatorul" se îndepărtează de elev, dacă vor fi fost vreodată alături, sau se menţine pe o poziţie rigidă, legitimând şi validând doar trebuinţele sale. Se creează, în felul acesta, condiţiile respingerii şi blamării reciproce, fiecare parte simţindu-se neînţeleasă de cealaltă. Universurile sufleteşti, spirituale ale celor doi se distanţează, până la rupere, urmând, pe mai departe, să evolueze – dacă mai poate fi vorba de o evoluţie – sau, cel puţin, să existe paralel, ca monade umane, închise şi străine unele de altele.

10. Idee pe care o susţine viguros şi F. Savater (1997).

e) *Elevul rămâne singur şi/sau se simte singur*, în raporturile cu ceilalţi, cu viaţa, *în tentativa lui de a se exprima, de a fi luat în seamă, de a se dezvolta.*

f) El ajunge, în cele din urmă, la concluzia că *şcoala nu este făcută pe măsura tinerilor*, adică *pentru afirmarea şi susţinerea trebuinţelor de creştere, pentru accelerarea dezvoltării*, ci doar pentru cultivarea şi conservarea trebuinţelor de deficienţă. Şcoala îi apare – percepţie pe care o va răspândi, susţine şi apăra în lumea elevilor – ca mediul de învăţare pentru menţinere, integrare şi asimilare socială. Pentru el, şcoala nu este nici mai mult, nici mai puţin decât egală cu societatea, cu viaţa din afara ei, cu rudimentele, superficialităţile şi compromisurile sale. Elevului nu-i rămâne decât să pună semnul egalităţii între şcoală, educator, trebuinţe de deficienţă, neatractiv, plicticos, stupid, rutinier, respingător, *inutil.*

B. O altă posibilă dar nedorită ipostază, urmare a gradului scăzut de compatibilitate motivaţională între educator şi elev, este aceea în care *educatorul, cu un nivel motivaţional înalt (de creştere), întâlneşte un elev cu un nivel motivaţional inferior (de deficienţă).*

Şi în această ipostază actul educaţional rămâne doar formal, o vinovată mimare, dacă educatorul nu reuşeşte, până la sfârşitul întâlnirilor lor, să străpungă „armura motivaţională" a elevului. *Elevul are tendinţa dacă nu să respingă orice ofertă culturală venită dinspre educator, cel puţin să nu-l ia în serios.* În definitiv, „ce mai înseamnă cultura astăzi ! ", adică (mesaj ascuns) „în fond, câţi bani se mai pot scoate astăzi din cultură ! " sau „cu cultura – în ziua de azi – mori de foame ! " ; „ce mai facem astăzi cu morala, cu frumosul autentic, la ce ne trebuie un comportament civilizat şi onest ! ", „morala e pentru incapabili ! " etc.

Pentru un asemenea elev cultura înseamnă sărăcie, un mod de viaţă frustrant, umilitor ; înseamnă pierderea contactului cu realitatea (fiindcă, în percepţia lui, totul se reduce la bani, trafic de influenţă, puterea postului de conducere, corupţie, manipulare, regula celui mai tare, brutalitate, egoism mai mult sau mai puţin disimulat, lipsă de scrupul, agresivitate, viclenie etc.). S-ar putea ca, pe lângă anturajul familial şi stradal, chiar şi noi „educatorii" să nu fim departe de a-i fi indus un asemenea mod de a percepe şi evalua lucrurile şi, în consecinţă, de a se motiva. Pentru acest tip de „elev" cultura[11] rămâne în umbră, ca ceva – eventual – frumos, dar în

11. Înţelegem aici trebuinţele cognitive, estetice, valorile şi principiile morale, curiozitatea epistemică, creaţia autentică, de profunzime.

mod cert inutil, ca ceva – în definitiv – indezirabil pentru el. Nevoia lui de nou, potenţialul lui energetic se consumă în excentricitate. Pentru el, excentricitatea, exhibiţionismul sunt echivalente cu originalitatea. N-are cum să discearnă pentru că nu are repere pentru comparaţie, n-are detaşări valorice. Dacă, totuşi, poate să mai accepte ceva, atunci poate să accepte că doar nebunii („defazaţii") ar mai putea crede că se poate trăi (bine) din cultură, din studiu, din artă, din creaţie. Cert, trebuinţele superioare nu sunt pentru el. Singurul şi esenţialul sens al vieţii sunt banii, plăcerile, relaţiile, puterea, agresivitatea. Cine vrea cultură, treaba lui, să-i suporte consecinţele. El nu vrea să (mai) piardă vremea. Toate sunt şi stau la dispoziţia noastră dacă avem bani şi relaţii. În rest, pentru el, totul este poveste, sunt naivităţi, vise, minciuni („ce, nu toţi fac la fel! "), sau, cel mult, nevinovate păcate. Şi atunci, necrezând în trebuinţele de creştere, acest tip de „elev" nu caută decât să promoveze, la limită. Şcoala este şi ea, ca atâtea altele, un rău necesar. Considerăm, însă, că există mari şanse ca educatorul să-l conducă şi să-l aducă pe elev la nivelele superioare ale trebuinţelor dacă el, în primul rând, educatorul, *crede şi acţionează viguros şi consecvent în sensul trebuinţelor sale – profunde – de creştere*; prin urmare, dacă este *o prezenţă culturală*, dacă este *mereu provocator, proaspăt, viu, nemulţumit de sine, înfometat de idei şi însetat de originalitate/creativitate*. În al doilea rând, un educator îl poate disloca pe elev din starea lui motivaţională dacă are *o reală încredere în aceasta, dacă, realmente, crede în sănătatea şi puterea lui mentală şi sufletească, în potenţialul şi vitalitatea lui* şi, ca urmare, *îl cooptează în proiectele/planurile sale, dacă îşi face timp pentru el*, dacă nu-l uită şi nu-l amestecă printre celelalte obiecte care îi mobilează anonim (sau stupid) viaţa; dacă nu rămâne un număr adăugat („n + 1") la numărul (enorm) al elevilor care „i-au trecut prin mână", ci este şi va rămâne un nume, o entitate, *o întâlnire sufletească unică*. Mai departe, un educator îl poate disloca pe elev din starea lui motivaţională dacă rezonează la rănile lui afective (mai vechi sau mai noi, trecute sau prezente), la suspiciunile, frustrările, neîmplinirile sale; dacă participă la conflictele lui (interioare şi/sau exterioare) şi-l ajută – aşa cum se pricepe mai bine, ca fiinţă omenească obişnuită, dar caldă – cel puţin să (şi) le înţeleagă, sau, eventual, chiar să (şi) le depăşească.

În al treilea rând, educatorul poate oferi elevului său un orizont motivaţional mai elevat dacă nu se fixează pe poziţia blamării („e un incapabil"; „nu putem scoate nimic din el/ea"; „dacă din familie a venit aşa, să fim mulţumiţi, măcar, că (mai) vine la şcoală" etc.), a învinuirii („am încercat, nu se poate", „l-am luat în toate felurile, dar tot degeaba" etc.) sau a respingerii („ne străduim de pomană", „merităm ceva mai bun"; „oricum,

şi cu el şi fără el, lumea merge înainte" ; „ce rost are să-i mai căutăm atât în coarne" ; „nu merge, e clar, n-ai ce-i face" etc.).

II. Într-o relaţie educativă întâlnim, însă, şi a doua situaţie : *un grad ridicat de compatibilitate între cele două constelaţii motivaţionale.*

A. În prima ipostază, *şi „educatorul" şi „elevul" au un nivel motivaţional de deficienţă.* În acest context, „actul educativ" se consumă şi se va consuma în limitele motivaţiilor inferioare, considerate scop în sine. Întâlnind un „educator" confiscat în propriile sale motivaţii de deficienţă, elevului i se va întări acest „etaj motivaţional" şi îşi va prelua viaţa în orizontul acestor trebuinţe cu tot cortegiul său de consecinţe : nevoia de senzaţional facil („bingo", „jocuri mecanice", „ruletă", „senzaţii tari", „o bilă"...), plictisul, violenţa, conflictele, starea de provocare, starea de atac, starea de replică vulgară, orgoliu supradimensionat, autosuficienţă, mult zgomot, distracţii îndoielnice, reacţia de respingere a stărilor şi lucrurilor autentice, inospitalitate socială şi psihologică etc.

Considerând că limitele trebuinţelor sale de deficienţă se identifică cu limitele înseşi ale vieţii, elevul va căuta să-şi maximizeze satisfacerea trebuinţelor de deficienţă. Pentru el, viaţa este egală cu obţinerea voluptăţii din satisfacerea trebuinţelor inferioare, materiale, fiziologice. De aici, convingerea că dezvoltarea este identică prosperităţii materiale, exterioare. Viaţa înseamnă a acumula, a strânge, a te distra. De aici, va trage concluzia că dezvoltarea interioară este o investiţie inutilă ; sau, pur şi simplu, nu va înţelege rostul unei astfel de creşteri interioare.

„Elevul" de un asemenea calibru îşi va induce ideea şi îşi va formula principiul, venite pe canal „educativ" („şi profu' face/zice la fel ! "), că esenţiale sunt şi rămân aceste trebuinţe, pe care – atât cât va trăi – va căuta (şi va lupta) să şi le satisfacă. Actul educativ este ratat. El se transformă într-un pseudo-act educativ. Şcoala îi rămâne şi îi va rămâne exterioară ; o perioadă de viaţă din care nu rămân decât nişte evenimente, mai mult sau mai puţin hazlii, nişte incidente, mai mult sau mai puţin periculoase. Iar educatorii, nişte oameni şi ei, cu inconsecvenţele, frustrările şi agresivităţile lor, care oferă *en detail* ceea ce au învăţat (fără să interiorizeze, fără să crească lăuntric) în facultate *en gros*.

B. A doua ipostază a gradului ridicat de compatibilitate motivaţională o întâlnim atunci când *şi educatorul, şi elevul au un nivel motivaţional de creştere*. Într-un atare context, educatorul nu numai că susţine creşterea copilului/elevului, dar o şi încurajează. *Educatorul devine aliatul elevului* în dorinţa şi activitatea sa de dezvoltare, de căutare, de creaţie şi îi va oferi variante şi oportunităţi autentice de evoluţie, astfel încât elevul însuşi să

şi-o aleagă pe cea mai atractivă şi mai profitabilă pentru sine (din punctul de vedere al creşterii şi îmbogăţirii lăuntrice).

Totodată, educatorul va fi aliatul elevului (şi) în confruntarea lui cu un mediu sau cu procese sociale şi psihologice care cer şi persevereazǎ într-o motivaţie a consumului (material), a siguranţei de sine. El ştie că un mediu mediocru şi submediocru încearcă să anuleze (prin ironie, respingere, sfidare etc.) motivaţiile superioare. Ştie că elevul este (sau rămâne) singur în faţa unui grup mediocru.

În acelaşi timp, educatorul cu motivaţii superioare ştie că elevul are (mare) nevoie de prezenţa grupului de cogeneraţionali, că, într-un fel sau altul, nu se poate izola, nu poate rămâne singur (trebuinţa de apartenenţă la grup) ; că elevul, chiar cel cu motivaţie de creştere, suportă (foarte) greu singurătatea, că ţine la modele, la părerile celor din generaţia lui. Chiar dacă ar dori ca toţi (sau cât mai mulţi) să-i împărtăşească valorile, aspiraţiile, frământările, preocupările sale elevate, elevul cu trebuinţe superioare nu-şi poate nega total prietenii, colegii.

Şi-apoi mai este (în majoritatea cazurilor) şi familia, mai sunt părinţii, fraţii (cu trebuinţe de deficienţă şi cu atitudinile şi concepţiile aferente) de care acest minunat elev nu se poate rupe (ba chiar îşi trăieşte o mare parte din timpul său). Prin urmare, educatorul va încerca să neutralizeze sau – măcar – să atenueze presiunile venite atât din direcţia grupului de colegi, prieteni, cât şi din direcţia familiei fără deschidere culturală.

Actul educativ devine, astfel, actul apropierii dintre parteneri în care şi unul şi celălalt cresc, până când discipolul îşi va putea susţine el însuşi creşterea.

Educatorul va prelua alţi discipoli, îi va provoca la creştere, le va cultiva trebuinţele de creştere, va creşte el însuşi împreună cu ei, până când şi aceştia, la rândul lor, îşi vor putea susţine singuri dezvoltarea.

Aşadar, *pentru reuşita actului educativ* (sau *pentru derularea unui act educativ autentic*), *cultivarea şi întreţinerea şi încurajarea trebuinţelor de creştere – fără a le subestima ori supraestima pe cele de deficienţă – sunt obligatorii*. Elevul creşte şi poate fi ajutat să crească dacă educatorul ştie că mai importantă este schimbarea, împlinirea lăuntrică (mereu în deschidere), decât pregătirea pentru a preveni sau a ocoli pericolele şi crizele financiar-materiale. Este momentul să conştientizăm faptul că *este foarte important ca educatorul să se cunoască cât mai bine pe sine, să ştie de pe ce poziţii psihologice şi morale intră în interacţiune cu elevul ; că este important ca el să dea sentimentului autoestimativ dimensiunea lui reală şi să vadă ceea ce îi este necesar pentru a rămâne şi a fi mereu în „cursa" dezvoltării, a creşterii interioare.*

Capitolul 4

Stima de sine şi educaţia

1. Conceptul de stimă de sine. Dinamica stimei de sine[1]

Trăim într-o lume cu un nivel fără precedent al competitivităţii şi al inventivităţii, al confruntării şi al schimbării, al provocărilor şi al oportunităţilor, al tentaţiilor şi al ispitelor, o lume în care *stima/respectul de sine devine o nevoie presantă, cu valoare de supravieţuire*. Ea nu rămâne, conform teoriei lui Maslow, doar o trebuinţă de deficienţă situată la graniţă cu trebuinţele de creştere, ci *se prefigurează ca un reper şi ca un fundament al vieţii şi al activităţii fiecărui individ.*

Stima de sine este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalităţii. Ea se referă la raportul pe care îl are fiecare cu el însuşi. Este o privire-judecată despre noi înşine, vitală pentru propriul echilibru psihic. Când este pozitivă, relativ ridicată, ea ne permite să acţionăm eficient, să facem faţă dificultăţilor existenţei (vezi Lelord şi André, 1999). Mai mult, specialiştii susţin că, dintre toate judecăţile pe care le formulăm în viaţă, nici una nu are o atât de mare importanţă ca aceea referitoare la noi înşine (vezi Branden, 1996).

Concepută ca reputaţie pe care o dobândeşte individul faţă de el însuşi, *stima/respectul de sine reprezintă o nevoie umană profundă şi puternică*, esenţială pentru o adaptabilitate sănătoasă a individului, adică pentru funcţionarea lui optimă şi împlinirea de sine (pentru autoactualizare). Ea se referă :

a) pe de o parte, la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, în capacitatea de a face faţă provocărilor (fundamentale) ale vieţii ;

1. O primă variantă a acestui text a apărut în revista *Paideia*, nr. 1-2, 2000.

b) pe de altă parte, se referă la încrederea în dreptul şi posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiţi, la sentimentul că suntem îndreptăţiţi să ne afirmăm trebuinţele şi dorinţele, să ne împlinim valorile şi să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre (vezi Branden, 1996).

Cu alte cuvinte, stima/respectul de sine reprezintă încrederea (autentică) în propria minte, în propriul discernământ, în a şti că merităm să fim fericiţi ; înseamnă încrederea în capacitatea noastră de a învăţa, de a face alegeri adecvate, de a lua decizii corecte şi într-un timp oportun, capacitatea de a controla schimbările. Prin urmare, ea se corelează, în mod semnificativ, cu raţionalitatea, realismul, creativitatea şi capacitatea de a manevra schimbarea, cu disponibilitatea de a recunoaşte (şi de a corecta) greşelile, cu bunăvoinţa şi cu spiritul de cooperare (*ibidem*).

Stima de sine nu este dată o dată pentru totdeauna. Nivelul ei nu se fixează în copilărie. Ea poate să se maturizeze o dată cu maturizarea biologică a persoanei sau, dimpotrivă, poate să se deterioreze. Ea nu este numai una dintre dimensiunile fundamentale ale personalităţii, ci şi una eminamente mobilă: ea poate fi mai mult sau mai puţin înaltă, mai mult sau mai puţin stabilă. Deducem de aici că ea are nevoie să fie permanent hrănită (vezi Branden, 1996; Lelord şi André, 1999).

În mod esenţial, dar nu exclusiv, nivelul stimei/respectului de sine depinde de alegerile pe care le facem în faţa diferitelor provocări ale vieţii şi are consecinţe profunde asupra fiecărui aspect al existenţei noastre. Dacă *un respect de sine superior, ridicat* este mereu deschis la nou, acceptă surpriza şi incertitudinea, caută mereu provocările şi stimulentele unor obiective/proiecte care merită osteneala şi care cer eforturi susţinute, *un respect de sine inferior, scăzut* caută, dimpotrivă, siguranţa a ceea ce este cunoscut şi nepretenţios, a ceea ce este obişnuit şi comod. Respectul de sine scăzut nu se mai corelează cu raţionalitatea, flexibilitatea şi bunăvoinţa, cum este cazul unui individ cu un înalt respect de sine, ci cu iraţionalitatea, rigiditatea, neacceptarea realităţii, cu teama de nou şi de necunoscut, cu mascarea cât mai atentă a greşelilor şi conformismul inadecvat sau cu nonconformismul nelalocul lui, cu reacţia defensivă, servilă sau cu cea tiranică. „Cu cât avem un respect de sine mai sănătos, mai viguros – scrie Branden – cu atât suntem mai înclinaţi să-i tratăm pe ceilalţi cu respect, bunăvoinţă, simpatie şi onestitate din moment ce nu-i percepem ca pe o ameninţare şi din moment ce respectul de sine este fundamental respectului faţă de ceilalţi" (vezi Branden, *op.cit.*, p. 19).

A avea un respect de sine (constant) scăzut înseamnă a simţi că nu eşti potrivit pentru viaţă; nepotrivit, nu într-o anumită privinţă (nici nu cred că

s-ar putea să fim adecvaţi absolut în toate situaţiile şi cerinţele vieţii), ci nepotrivit ca persoană. Cu un asemenea nivel (constant) al stimei/respectului de sine, individul se lasă pradă sentimentelor de neputinţă, dorinţei de a evita, mai degrabă, durerea decât celei de a resimţi bucuria, lasă ca elementele negative ale vieţii sale să exercite asupra lui o putere mai mare decât cele pozitive (vezi Branden, 1996).

Cum am văzut în capitolul anterior, în consens cu teoria sa, A. Maslow consideră că în fiecare persoană există două tipuri fundamentale de forţe care o animă (o motivează) : un set de forţe este orientat spre menţinerea siguranţei personale a individului şi este activat de tendinţa de a evita eşecul, în timp ce celălalt set de forţe, opus, împinge individul să caute noi oportunităţi de creştere, pentru a-şi folosi la maximum abilităţile şi disponibilităţile personale. În raport cu această situaţie, persoanele cu o stimă de sine scăzută se tem, înainte de toate, de eşec. De aceea, ele se consacră mai mult protejării stimei de sine decât dezvoltării, mai mult prevenirii eşecurilor, decât gestionării riscului. Din acest motiv, regăsim adesea la ele mecanisme de apărare, precum evitarea şi respingerea (a nu acţiona/a nu face/a nu se angaja pentru a nu eşua) sau negarea (a nu-şi recunoaşte frustrările şi evitările). Această *teamă de eşec* se va manifesta în mod global la o anumită persoană printr-o *atitudine socială prudentă şi rezervată*, ba chiar *precaută* : a nu se pune prea mult în evidenţă pentru a nu risca să fie criticată sau respinsă. Astfel, multe dintre persoanele valoroase, capabile, înzestrate, dar cu o stimă de sine (constant) modestă rămân în umbră, nu pentru că nu le-ar plăcea lumina reuşitei, ci pentru că „se simt incapabile să plătească preţul pentru a accede la ea. Pentru că, pentru a obţine un succes, trebuie, în general, să intri în competiţie cu alţii, şi, prin urmare, să-ţi asumi riscul de a irita, de a suscita opoziţii, de a pierde... Prea destabilizant pentru un subiect cu stimă de sine scăzută", remarcă Fr. Lelord şi Ch. André (*op.cit.*, p. 219). Nu înseamnă că acestor persoane le sunt indiferente succesul, reuşita. Şi ele, ca şi celelalte persoane, *au nevoie de reuşite şi de gratificaţii*, pentru a-şi menţine stima de sine la un nivel acceptabil. Iar soluţiile ar putea fi :

1. *A reuşi prin intermediul altuia/altora (succesul prin procură)*

Aceasta înseamnă că persoana în cauză beneficiază de reuşita altei persoane, la succesul căreia se simte asociată. Această altă persoană poate fi un copil (în cazul părintelui cu stimă de sine scăzută), un elev (în cazul unui educator cu o stimă de sine – constant – fragilă) sau un soţ/o soţie. Practic, pentru cineva care a suferit pentru că nu a putut urma studiile, a-şi vedea copilul reuşind la şcoală/la facultate constituie o şansă de bucurie

altruistă, dar şi un mijloc de a-şi înălţa stima de sine. Sau, atunci când copiii sunt lăudaţi pentru performanţele lor, este pentru părinte un bun prilej de a-i încuraja, dar şi de a-şi ridica propria stimă de sine. În aceeaşi situaţie se află şi institutorul/profesorul al cărui elev (ai cărui elevi) a(u) obţinut premii la concursurile şcolare judeţene, naţionale, internaţionale sau care a(u) publicat într-o revistă de prestigiu.

2. *A fi integrat într-un grup*

Recunoaşterea socială este foarte legată de stima de sine : a fi acceptat într-un grup demonstrează o minimă acceptanţă din partea semenilor. În acelaşi timp, grupul permite împărţirea atât a succeselor, cât şi a eşecurilor. Înţelegem, astfel, de ce persoanele cu o stimă de sine scăzută sunt, în mod special, atrase de inserţia într-o colectivitate ; pregătite să împartă succesele, ele găsesc aici, mai ales, siguranţa unei diluări a responsabilităţilor în caz de eşec. Şi mai ales a unei devalorizări mai mici în privinţa stimei de sine ; pentru că *aceste persoane* – cum am văzut – *se tem de eşec mai mult decât apreciază succesul.*

În acest sens, nu ne (mai) surprinde că adolescenţa, ca perioadă în care stima de sine este în mod deosebit vulnerabilă, este vârsta de aur a găştilor. De asemenea, nu ne (mai) surprinde teama multor profesori de a se angaja în concursuri, în examene, în proiecte ştiinţifice etc.

La persoanele cu o (constantă) stimă de sine ridicată a se regrupa, a forma grupuri, a trece de la un grup la altul serveşte mai mult la a se diferenţia (de exemplu, să aparţină unui anumit grup de elită, de excepţie). În timp ce la persoanele cu o (constantă) stimă de sine scăzută regruparea, apartenenţa la un grup serveşte la a fi mai puţin singur şi mai bine protejat (vezi Lelord şi André, 1999).

În cazul persoanelor cu o înaltă stimă de sine, modul lor de acţiune (a-şi asuma riscurile, a căuta să-şi dezvolte competenţele, a-şi depăşi limitele, a creşte) permite o menţinere sau o dezvoltare regulată a stimei de sine. Spre deosebire de ele, persoanele cu o stimă de sine (constant) scăzută acţionează (cât mai) puţin, preferă rutina, pentru a se confrunta cât mai puţin cu eşecul. Persoanele cu o stimă de sine (constant) înaltă acţionează şi, prin urmare, au mai multe eşecuri, dar au şi mai multe reuşite.

Desigur, acestea nu vor spune niciodată că le place să eşueze, *dar ştiu să evalueze altfel eşecul* :

a) fie îl acceptă ca atare, căutând să tragă învăţăminte din el ; este atitudinea cea mai utilă, dar şi cea mai costisitoare din punct de vedere emoţional (mai ales dacă eşecurile sunt destul de numeroase sau repetate) ;

b) fie privesc lucrurile astfel încât să nu-şi atribuie vina ; nu este nimic grav, lucrurile se vor schimba (în acest caz, psihologii fac referire şi recurg la *teoria atribuirii*) (Tabelul 1).

Tabelul 1

Strategii atributive ale subiecţilor cu înaltă stimă de sine confruntaţi cu eşec

Strategie	Exemplu
1. Externalizează cauzele eşecurilor (în loc de a le internaliza).	„Am făcut tot ce era de făcut, de fapt vina este a..."
2. Nu generalizează autocritica, ci o limitează şi o fac specifică.	„Există un punct din planul meu care n-a funcţionat cum am prevăzut..." (altfel, totul a fost perfect)
3. Nu trag concluzii de durată (în loc de a permanentiza).	„Asta nu schimbă nimic, data viitoare va merge..."

(vezi Lelord şi André, 1999, p. 224)

Aşadar, putem spune că nivelul global al stimei de sine a unei anumite persoane influenţează considerabil alegerile pe care le face în viaţă şi stilul său existenţial. În acest context, s-a putut vedea că o stimă de sine înaltă este asociată cu strategii de căutare a dezvoltării personale şi de acceptare a riscurilor, erorilor, în timp ce o stimă de sine (constant) scăzută implică, mai curând, strategii de apărare şi de evitare a riscurilor şi eşecurilor. Altfel spus, persoana cu o stimă de sine (constant) înaltă are dorinţa de a reuşi acolo unde cea cu o stimă de sine (constant) scăzută are teama de a eşua.

Desigur că aceste două strategii vor avea consecinţe specifice pe termen lung. O stimă de sine (constant) ridicată va determina persoana să exploreze medii cât mai variate cu cât mai multă convingere (sau va fi tentată să aprofundeze un domeniu şi să lanseze o nouă paradigmă de abordare şi de înţelegere a lui). Aceasta îi va permite să(-şi) găsească *calea* (sau îi va da şansa „întâlnirii cu destinul", cum se exprima M. Buber). În timp ce o stimă de sine (constant) scăzută va incita persoana să le limiteze la perimetrul în care se simte în siguranţă, cu un risc minim de eşec (şi la o blamare vehementă a celui care are curajul să încerce, să cerceteze, să caute dincolo de graniţele pe care i le impune şi i le permite cel cu o stimă de sine scăzută).

Persoana cu stimă de sine (constant) înaltă va căuta să se autodepăşească, chiar şi atunci când şi-a atins obiectivele (obiective stabilite la un moment

at şi pentru un anumit stadiu al realizărilor şi posibilităţilor sale), în timp e persoana cu o stimă de sine (constant) scăzută va rămâne la nivelu rimelor obiective (Tabelul 2).

Tabelul 2

Stima de sine şi alegerea în viaţă

Stimă de sine (constant) scăzută	Stimă de sine (constant) înaltă
Frica de a nu eşua	Dorinţa de a reuşi
Se compară cu ce este mai jos pentru a se asigura.	Se compară cu ce este mai sus pentru a putea să progreseze.
Nu-şi asumă riscurile.	Îşi asumă riscurile.
Dacă şi-a atins obiectivul „rămâne acolo".	Caută să-şi depăşească mereu obiectivele (pe care şi le-a atins).
Se simte apărat(ă) de obiceiuri, de ceea ce au făcut toţi („păi, toţi au făcut la fel ! ").	Se simte stimulat(ă) de noile experienţe.
Preferă să nu aibă lacune, să fie mediocru(ă) în toate.	Preferă să exceleze în domeniul său de competenţă şi acceptă să strălucească mai puţin în altele.
Dezavantaje : Autolimitare, progres lent, raţionează în funcţie de eşecurile sale.	Dezavantaje : Atras de riscuri
Avantaje : Prudenţă, stăpânire (de sine)	Avantaje : Autodezvoltare, progres rapid, raţionează în funcţie de succesele sale.

/ezi Lelord şi André, 1999, p. 47)

Specialiştii au ajuns la concluzia că toate problemele psihologice – de anxietate şi depresie, până la eşecul şcolar şi/sau profesional, de la ama de intimitate, fericire sau succes, de la abuzul de alcool sau cel de :oguri, până la molestarea soţiei sau a copilului, la tulburări sexuale, de pasivitate şi lipsă cronică de ţeluri, până la sinucidere şi crime sau olenţă – se leagă, mai mult sau mai puţin, dar întotdeauna, de o deficienţă stimei/respectului de sine. Într-un cuvânt, nivelul (constant) scăzut al imei/respectului de sine este numitorul comun al tuturor situaţiilor de :fericire personală (vezi Branden, 1996).

Persistenţa pe o perioadă mai îndelungată de timp a acestui nivel al imei/respectului de sine se poate transfigura (şi se transfigurează în cele

mai dese cazuri) într-o *pseudo-stimă de sine*/într-un *pseudo-respect de sine*. Pseudo-stima/pseudo-respectul de sine reprezintă „iluzia eficacităţii sinelui şi a consideraţiei faţă de sine. Este un mecanism iraţional, autoprotector, menit să diminueze anxietatea şi să asigure un fals sentiment de siguranţă ; să atenueze nevoia interioară de un autentic respect de sine", scrie N. Branden (*op.cit.*, p. 63). În loc să caute respectul/stima de sine în conştiinţă, responsabilitate şi integritate, în acţiune sistematică şi dusă la bun sfârşit, cât mai matur elaborată şi cât mai bine efectuată, individul cu pseudo-respect de sine îl caută în popularitate („va câştiga el odată şi-odată la bingo ! ; le va arăta el celor care-şi râd de el..."), în bunuri materiale (bani, case, lux, automobile, piscine...), aventuri sexuale, jocuri de noroc, în intrigi şi răzbunări. În atari condiţii, se poate instala un inadecvat respect de sine, ce s-ar putea traduce (între atâtea multe alte caracteristici) prin :

- alegerea greşită a prietenilor ;
- o carieră care nu (va) duce niciodată nicăieri ;
- obiceiuri proaste privind stilul de viaţă ;
- anxietate sau depresie cronică ;
- o viaţă resimţită asemenea unui lung şir de înfrângeri/eşecuri ;
- foamea nepotolită de iubire şi de aprobare (mai mult sau mai puţin mascată sau conştient recunoscută)[2] (vezi Branden, 1996).

Într-o asemenea nefericită situaţie (de inadecvat sau scăzut respect de sine), se poate ivi pericolul ca persoana în cauză să devină prizoniera unei imagini negative despre sine şi să-i permită acestei imagini să-i dicteze acţiunile.

Fr. Lelord şi Ch. André (1999) au ajuns la concluzia că stima/respectul de sine se întemeiază pe încrederea în sine, pe cunoaşterea (concepţia) de

---

2. Această nevoie nepotolită de iubire şi de aprobare pare că se datorează *rănilor afective* căpătate în prima copilărie. Ele au şi păstrează o greutate determinantă în modul în care s-a format şi se formează personalitatea fiecăruia. Cea mai profundă dintre „răni" este absenţa *dragostei necondiţionate*, acea dragoste oferită (copilului, celuilalt), fără condiţionări, fără să aştepte să i se răspundă la fel. *Dragostea necondiţionată* este, după R. de Lassus, „*liantul de bază al personalităţii* care va evolua spre o încredere solidă în sine însuşi". Ea este cea care *oferă* (şi consolidează) *sentimentul importanţei* individului (R. de Lassus, 1999, pp. 26-27). Ceea ce înseamnă, în acelaşi timp, că în absenţa ei, personalitatea va evolua spre neîncredere în sine ; îi va lipsi sentimentul importanţei pe care individul (respectiv) va căuta să şi-l compenseze prin acte nu întotdeauna acceptate social.

sine şi pe iubirea de sine. Totodată, existenţa şi creşterea stimei de sine presupun satisfacerea a două mari trebuinţe :

a) sentimentul de a fi iubit (sau accesibilitatea socială) ; mai precis, situaţia de a ne simţi apreciaţi, simpatizaţi, doriţi, populari ;
b) sentimentul de a fi competent (sau capacitatea de a acţiona eficient) ; mai precis, situaţia de a fi performanţi, înzestraţi, abili, capabili de a rezolva problemele şi de a depăşi - constructiv şi autentic - provocările vieţii.

Prin urmare, vom reţine de aici *nevoia oamenilor de a fi iubiţi şi aceea de a fi apreciaţi*.

Cel mai profund şi cel mai intim constituent al stimei de sine este iubirea de sine. Se pare că nivelul ei depinde, în mare măsură, de „hrana afectivă", de dragostea pe care familia i-a împărtăşit-o individului pe când era copil. În cazul celui cu o stimă de sine (constant) scăzută, iubirea de sine este foarte slabă ; concepţia despre sine (întemeiată pe o autocunoaştere confuză) este neclară, precară.

Toate aceste aspecte au drept consecinţe :

a) îndoieli asupra capacităţii de a fi apreciat de către ceilalţi ; convingerea persoanei că nu este la înălţimea necesară ca să poată merita atenţia şi investiţia afectivă a celorlalţi ;
b) în privinţa raporturilor cu ceilalţi, îngrijorarea faţă de aprobarea socială o ia înaintea nevoii de a-şi afirma punctele de vedere personale ; persoana are o mare sensibilitate faţă de părerea celorlalţi, preferând să se lase influenţată de anturajul său (rude, prieteni, cunoştinţe bune sau rele) ;
c) este frecvent dominată de emoţii negative ; nu-i place să fie criticată, are tendinţa de a renunţa (uşor) de îndată ce se confruntă cu dificultăţi (vezi Lelord şi André, 1999).

Astfel, persoanele nesigure, imature (din punct de vedere psihic şi social) devin dependente de reacţiile celor din jur.

2. Stima de sine şi nevoia de recunoaştere

Apreciată drept „unitatea centrală a experienţei noastre la care raportăm, în ultimă instanţă, totul", stima de sine reprezintă, pentru Vera F. Birkenbihl, suportul supravieţuirii noastre psihice, suport la fel de important pentru noi ca şi propria noastră sănătate trupească (Birkenbihl, 1998).

În acest context, stima/respectul de sine este o nevoie similară, mai degrabă, cu cea de calciu, decât cu cea de hrană sau apă. Dacă aceasta lipseşte într-o manieră importantă (sau este extrem de scăzută), nu înseamnă neapărat că murim, ci că se diminuează capacitatea noastră de a funcţiona (vezi Branden, 1996). Omul are sentimentul scăpării vieţii de sub control. De aceea, tot ce face, face în ideea de a-şi menţine şi întări sentimentul stimei de sine.

Sentimentul stimei de sine ţine – în mod fundamental – de valoarea pe care şi-o dă individul lui însuşi, de autopreţuire. „Toate fiinţele umane au nevoie de experienţa preţuirii" (*ibidem*, p. 285, s.n.). Orice om doreşte să fie (şi să se considere) valoros. El pretinde a avea o anumită importanţă. Oricare i-ar fi scopul, dacă şi-l realizează, se consideră bun, capabil. Fiecare om are nevoie să-şi arate că poate stârni şi/sau reţine un interes, că este solicitat, că nu poate fi trecut (pentru prea mult timp) cu vederea. El (îşi) aduce probe (autentice sau false) că prezenţa lui – printre semeni – este (absolut) necesară şi că *poate fi considerat o entitate*. În felul acesta el pretinde să fie recunoscut, identificat. La fel cum omul are nevoie de autonomie, tot aşa el nu poate trăi fără recunoaştere. El are nevoie să simtă că există. Când ştie că i-au fost recunoscute meritele, individul se simte în largul său. Astfel, contribuţia, importanţa lui îi sunt satisfăcute trebuinţele de preţuire şi de recunoaştere; el devine mai sigur pe sine (şi fiind mai sigur pe sine, devine mai productiv, mai util, mai cooperant).

Dacă ţinem seama de concluziile la care a ajuns *Analiza Tranzacţională*, atunci putem spune că înseşi persoanele cu o stimă de sine (constant) înaltă sunt, şi ele, sensibile – chiar dacă într-o măsură mult mai mică (ce reflectă un grad de influenţă externă diminuat, selectivitate şi discernământ) în comparaţie cu cele cu un nivel scăzut şi instabil al stimei de sine – la reacţiile, stimulii şi evaluările exterioare. De altfel, unele cercetări contemporane au ajuns la concluzia că „este indispensabil ca toate fiinţele umane să primească stimuli din exterior" (R. de Lassus, 2000, p. 67).

Plecând de la experimentele şi lucrările lui René Spitz (apărute în 1945)[3], A. Maslow a semnalat că animalele, şi cu atât mai mult oamenii, au nevoie

---

3. René Arpad Spitz (1887-1974) se va specializa foarte repede în psihanaliza copilului (în perioada sa vieneză). După un scurt sejur în Franţa, se stabileşte în S.U.A., unde va preda psihologia psihanalitică la New York şi psihiatria la Colorado.
Cercetările care l-au făcut celebru pe Spitz în lume au fost cele pe care le-a întreprins asupra achiziţiei *relaţiei de obiect* în cursul primilor doi ani ai

să primească în permanenţă, pentru a supravieţui, stimuli, fie pozitivi (agreabili), fie negativi (dezagreabili); prin urmare, cea mai nefericită situaţie este aceea a absenţei stimulării, a oricărei stimulări (a nu fi băgat în seamă, a i se ignora existenţa).

După cum se ştie, în cartea sa *Motivation and Personality* (1954), celebrul psiholog american îşi expune faimoasa teorie a trebuinţelor umane, organizate şi ierarhizate într-o piramidă. Cum am văzut, la baza piramidei el aşază *trebuinţele supravieţuirii*, printre care se numără şi această incontestabilă *nevoie de stimuli*. Nevoia de stimuli este fundamentală deoarece conservă integritatea fizică şi psihică a omului prin menţinerea în bune condiţii a funcţionării măduvei spinării şi, prin extensie, a sistemului nervos. În lipsa stimulilor, activitatea sistemului nervos riscă să se deregleze.

Prin natura noastră, *preferăm stimulii pozitivi* (agreabili, plăcuţi etc.). Dar dacă perspectiva de a primi stimuli pozitivi se dovedeşte a fi prea îndepărtată şi/sau prea dificilă, chiar imposibilă, atunci sistemul nervos, pentru a nu-şi risca activitatea, ne determină să căutăm stimuli negativi (lovituri fizice sau „lovituri psihologice", cum ar fi cearta, apostrofarea, agresivitatea, conflictul etc.) (R. de Lassus, 2000).

Totodată, pe lângă nevoia de stimuli externi, A. Maslow va mai reţine în „piramida" sa şi *nevoia omului de recunoaştere: nevoia de a şti că exişti pentru ceilalţi, că reprezinţi ceva pentru ei*[4].

---

existenţei. Noţiunile de carenţă afectivă, de hospitalism, de depresie anaclitică, de depresie a lunii a opta, devenite clasice, au fost descrise de Spitz analizând sistematic nevoile afective ale tinerei fiinţe din punctul de vedere al relaţiei. Teoria sa psihanalitică a copilului este mai apropiată de Anna Freud decât de Melanie Klein.

În mod riguros, el a demonstrat *nevoia de schimburi afective între copii şi mamele lor şi/sau substitutele mamelor*. Emoţiile relevate confirmă *caracterul „vital" al legăturii interumane*. Relaţia mamă-copil este fundamentală: *relaţia stabilă şi privilegiată copil-mamă (sau substitut afectiv) este la fel de importantă ca oxigenul şi hrana.*

Spitz a sistematizat noţiunea de *carenţă afectivă*, reţinând trei etape: a) de protest: copilul caută faţa maternă; plânge, timp de câteva zile până la o săptămână; b) de disperare: apar indicii grave, tristeţe, dezinteres, inerţie; copilul pare a accepta noile feţe; c) detaşare: accentuează închistarea dacă o figură substitutivă nu atenuează regresia depresivă (Fernandez-Zöila, 1996).

4. Omul preferă ca „semnele de recunoaştere să fie negative, decât să lipsească cu desăvârşire", arată B. Bouillerce şi Fr. Rousseau (2000, p. 35).

Preluând şi dezvoltând concluziile lui Maslow, Eric Berne[5] va utiliza în *Introducere* la lucrarea sa *Games People Play* (1981), termenul de *stroke*[6] pentru a desemna, într-o sinteză elegantă şi practică, *nevoia de supravieţuire* (în particular, *necesitatea de stimuli exteriori*) şi *necesitatea de recunoaştere* (sau de *stimă*).

Noţiunea de *stroke* exprimă *nevoia oamenilor de semne de recunoaştere*. Altfel spus, ea exprimă *nevoia oamenilor de o anumită cantitate de contacte cu ceilalţi oameni pentru a supravieţui*[7].

Stroke-ul este „o unitate de contact uman" (R. de Lassus, 1999, p. 43). *El este considerat „o calorie psihologică"*. Şi „aşa cum există alimente bogate sau sărace în calorii, tot aşa contactele umane sunt (mai) bogate sau (mai) sărace în *stroke*-uri ; şi după cum există puţine alimente care să conţină doar o singură calorie, tot la fel există puţine contacte umane care să corespundă unui singur *stroke*", susţine R. de Lassus (2000, p. 69). Prin urmare, contactele umane conţin şi oferă o cantitate diferită (mai mare sau mai mică) de *stroke*-uri, dar niciodată unul singur. În acest sens, în cartea sa *Analiza Tranzacţională* (2000), R. de Lassus prezintă un „Mic strokoscop de buzunar", neomologat încă de I.T.A.A. (*International Transactional Analysis Association*), „Vaticanul" *Analizei Tranzacţionale*, al cărui sediu se află la San Francisco, „strokoscop" care poate fi relevant pentru o relaţie educativă autentică (vezi tabelul 3, p. 88).

---

5. Eric Berne, pe numele său adevărat Eric Lennard Bernstein, american de origine canadiană, este de formaţie psihiatru. A trăit între 1910-1970 şi este fondatorul *Analizei Tranzacţionale. Analiza Tranzacţională* face parte din mişcarea psihologică umanistă fondată de C.R. Rogers şi A.H. Maslow (vezi, pentru detalii, de R. de Lassus, 2000, p. 13 şi B. Bouillerce şi Fr. Rousseau 2000, p. 56).
6. Termen englezesc care înseamnă, în egală măsură, „lovitură", dar şi „mângâiere".
7. *Stroke*-urile răspund strigătului conştient sau inconştient al individului : „Eu exist, spuneţi-mi-o, iubiţi-mă, detestaţi-mă, dar demonstraţi-mi că sunt viu, că vă interesez. La ce-mi servesc motivaţiile dacă ele nu vă interesează ? ". *Aceste semne de recunoaştere, stroke-urile, sunt acceptate sau refuzate, cerute sau oferite* (B. Bouillerce, Fr. Rousseau, 2000, p. 35).

Tabelul 3

Mic strokoscop de buzunar

Tipul contactului uman	***Stroke*-uri/semne de recunoaştere (calorii psihologice)** 0 10 20 30 40 50
Mersul prin mulţime	
O privire rapidă	
Un scurt contact	
A da/a primi o informaţie	
Bună ziua !	
O strângere de mână	
O privire aspră	
O privire blândă	
O observaţie	
O ceartă (scurtă)	
Un surâs	
Un compliment	
O palmă	
A lovi/a fi lovit	
O îmbrăţişare	
Un sărut	
O mângâiere	
O conversaţie lungă	
O dispută importantă	
Intimitate	

vezi R. de Lassus, 2000, p. 71)

Zăbovind puţin asupra acestui *strokoscop de buzunar*, putem preciza

a) El comportă, după opinia noastră, un anumit grad de relativitate, î sensul că tipurile de contacte umane menţionate/reţinute pot ave calorii psihologice relativ diferite în raport cu experienţa fiecăr persoane sau cu experienţa celor care-şi oferă şi primesc *stroke*-uri prin urmare, ne putem aştepta ca persoane diferite să alcătuiasc ierarhii relativ diferite ale contactelor umane în funcţie de cantitate de *stroke*-uri pe care o acordă fiecăruia dintre aceste contacte.

b) Raportul de intimitate nu vizează numai apropierea fizică şi sufletească a partenerilor unui cuplu (familial sau nu). El se referă – în egală măsură – şi la raportul de intimitate, de atingere fizică şi dăruire sufletească dintre mamă şi copil, dintre părinţi şi fii. Copiii au nevoie de o apropiere firească şi constantă de părinţii lor. Aceasta le dă siguranţă şi încredere, le dă forţa să exploreze/să cerceteze necunoscutul. Relaţia de intimitate (derulată mai ales în primii ani ai copilăriei) le întemeiază şi consolidează personalitatea, creează premisele unei dezvoltări psihice sănătoase, robuste.

c) Relaţia educativă este, mai mult sau mai puţin, susţinută de bogăţia sau de sărăcia de calorii psihologice pe care le presupune întâlnirea dintre educator şi elev. Educatorul va ţine întotdeauna seama de acest aspect („nevăzut") şi va căuta să ofere – *mai ales* prin intermediul contactelor directe pozitive – *stroke*-urile de care are nevoie elevul său.

d) Într-o relaţie educativă nu este indiferent dacă îi aruncăm elevului o privire rapidă sau dacă îl privim cu blândeţe, dacă facem o remarcă în legătură cu prezenţa sau comportamentul său ori dacă îi adresăm un surâs, dacă îi facem un compliment sau dacă îl mângâiem, dacă-i răspundem la salut sau dacă discutăm cu el cu răbdare.

Cum reiese din cele prezentate mai sus, asemeni trebuinţei de hrană, *nevoia de stroke*-uri este una dintre nevoile omeneşti vitale. Privită din acest punct de vedere, viaţa pare să fi fost şi pare să fie mereu – pentru marea majoritate a oamenilor, dacă nu chiar pentru toţi – o neobosită căutare de *stroke*-uri (R. de Lassus, 2000). Şi ducând comparaţia cu hrana mai departe, părintele *Analizei Tranzacţionale* a ajuns la concluzia că oamenii „îşi planifică", în cea mai mare parte a timpului inconştient, să facă anumite lucruri pentru a primi cantitatea (necesară) de *stroke*-uri. Cantitatea de *stroke*-uri necesară fiecărei persoane diferă : unii au nevoie de mai multe calorii psihologice, alţii de mai puţine. Tot astfel, după cum un om poate să nu mănânce un timp, el poate să rămână o anumită perioadă de timp fără să obţină *stroke*-uri, dar nu un timp prea îndelungat. În acelaşi context, dându-şi seama că nu primesc întotdeauna *stroke*-uri, că viaţa (relaţiile cu ceilalţi) nu le poate satisface întotdeauna prompt şi în cantităţi suficiente numărul de calorii psihologice necesar, oamenii îşi fac rezerve de *stroke*-uri. Şi în această privinţă, capacitatea de a stoca rezervele (de *stroke*-uri) variază de la un individ la altul (R. de Lassus, *op.cit.*). Reiese, de aici, că unii oameni (fie ei adulţi sau copii) pot trăi izolaţi mai bine şi vreme mai îndelungată decât alţii.

Aşadar, oamenii (copii, tineri, adulţi) nu pot trăi – se pare – fără *stroke*-uri. Pentru a evita situaţiile (sau perioadele prea lungi) de indiferenţă, concomitent cu epuizarea rezervelor de calorii psihologice, ei „se preocupă" de obţinerea cantităţii de *stroke*-uri de care au nevoie. În această situaţie, dacă nu li se oferă sau nu pot obţine *stroke*-uri pozitive (ceea ce urmăresc în primul rând), atunci vor acţiona pentru a obţine cel puţin *stroke*-uri negative (prin provocarea de incidente, gălăgie, acte antisociale, perturbarea derulării orei de curs, non-conformism facil etc.) (vezi Juès, 1998).

Analiza Tranzacţională face distincţie între *stroke*-uri pozitive, valorizante (cum ar fi expresiile de consideraţie, de afecţiune, remarcile apreciative, laudative, jocurile etc.) şi *stroke*-uri negative devalorizante (cum ar fi remarcile nepoliticoase, jignirile, desconsideraţia, insultele, conflictele, scandalurile, încăpăţânările etc.). Acceptând aceste premise, se pare că în condiţiile nevoii de *stroke*-uri, în lipsa celor pozitive, mulţi oameni (desigur şi elevi, copii) sunt nevoiţi să caute aproape inconştient (ca şi când „le-ar prefera") *stroke*-uri negative. În acest sens, se cuvine a fi menţionat faptul că, din păcate, mulţi educatori îi remarcă doar pe cei care deranjează, care le perturbă ora de curs, care nu învaţă sau nu-şi fac temele pentru acasă, care au un comportament şcolar şi extraşcolar incompatibil cu cel al unui elev şi nu (în primul rând) pe aceia care sunt harnici, punctuali, discreţi, constructivi, cooperanţi, dinamici. Tocmai de aceea, neprimindu-şi cantitatea de *stroke*-uri necesare (*stroke*-uri pozitive), mulţi dintre aceştia din urmă pot ajunge la concluzia şi pot avea tendinţa să-i urmeze, să-i imite pe cei turbulenţi, zgomotoşi, obraznici, frivoli etc.

Rezultă, prin urmare, că este extrem de important ca educatorul să ofere, ori de câte ori are prilejul, şi *stroke*-uri pozitive copiilor/elevilor remarcabili, care susţin o activitate şcolară de (cea mai) bună calitate.

Aşadar, (a) chiar dacă un individ are nevoie în primul rând de ele, *stroke*-urile pozitive pot lipsi din viaţa lui, (b) lipsa de *stroke*-uri poate fi (şi este), uneori, mai dureroasă decât actul condamnabil din punct de vedere moral, şcolar, social, juridic sau uman.

În această interesantă şi complexă situaţie, satisfacerea sentimentului de a fi iubit şi acela de a fi competent îi dă posibilitatea individului cu o stimă de sine (constant) înaltă să caute şi să obţină, de cele mai multe ori (sau aproape întotdeauna), *stroke*-uri pozitive. Dimpotrivă, cel cu o stimă de sine (constant) scăzută, ale cărui sentimente de a fi iubit şi de a fi competent sunt îndoielnice/precare, va urmări, pur şi simplu, să-şi obţină cantitatea de

stroke-uri necesară, indiferent de sensul lor pozitiv sau negativ. Cum însă *stroke*-urile pozitive vin mai greu (mai rar şi într-un timp mai îndelungat) sau niciodată, pare că individului/elevului cu o stimă de sine (constant) scăzută îi rămân...*stroke*-urile negative. Se ştie că, în general, oamenii (inclusiv educatorii sau colegii) reacţionează mai greu (sau chiar deloc) la aspectele pozitive, constructiv-creatoare ale comportamentelor şi acţiunilor celorlalţi (inclusiv elevi sau colegi) ; că sunt mai zgârciţi cu semnalele (de recunoaştere) pozitive (sau când le dau, le dau de cele mai multe ori formal, ipocrit, de complezenţă). Dimpotrivă, ei reacţionează mai rapid şi zgomotos la aspectele negative, destructive ale comportamentelor şi acţiunilor semenilor (inclusiv elevi şi colegi).

Aceasta, deoarece :

a) Comportamentele şi acţiunile pozitive, creative, de calitate „atacă" şi lezează stima de sine a celui menit să ofere *stroke*-uri pozitive. Pentru omul cu o viaţă şi rezultate mediocre, stima de sine „scade", se diminuează – în ochii proprii – în raport cu o (altă) stimă de sine în creştere.

b) Comportamentele şi acţiunile negative, destructive „ridică" sau „consolidează" stima de sine a celui menit să acorde *stroke*-uri negative. Pentru omul cu o viaţă şi rezultate mediocre, stima de sine „creşte" – în ochii proprii – în raport cu o altă stimă de sine aflată în scădere. De aceea, poate, auzim mai multe „bârfe", consumăm mai mult „senzaţionalul" cotidian al vieţilor particulare, decât auzim încurajări, laude, admiraţii autentice, venite din suflet şi făcute cu toată inima. Ba, în plus, de multe ori, pândim, cu o consecvenţă demnă de invidiat (şi pe care nu o exersăm în realizarea unor proiecte superioare) ca celălalt să facă o greşeală, „ajutându-l", chiar, să o săvârşească.

În felul acesta, comportamentele şi acţiunile negative se înmulţesc şi se răspândesc mai rapid (apar, de exemplu, mai rapid în presă sau în colectivul de lucru), iar popularitatea negativă este asigurată fără o investiţie personală prea costisitoare (auzim rapid şi frecvent, de exemplu, de violuri, spargeri, relaţii extraconjugale, furturi, corupţie, slăbiciuni etc.), în timp ce acţiunile şi comportamentele pozitive se cunosc şi se răspândesc mai greu, au o popularitate mult mai restrânsă şi chiar întârziată (ba, uneori, este bine/ prudent să ascundem acţiunile şi comportamentele pozitive pentru a nu fi distorsionate sau răstălmăcite).

Rezultă că situaţiile şi relaţiile tensionate, conflictuale, antisociale etc. conţin şi – prin urmare – oferă o mare cantitate de *stroke*-uri[8].

Cei care apelează la *stroke*-uri negative sunt, în general:

a) *Oamenii (inclusiv copii, elevi, colegi) care suferă sau au suferit de un deficit de afectivitate*[9].
Ei au suferit sau suferă de un deficit de atenţie din partea celorlalţi sau consideră că atenţia care li se acordă a fost sau este insuficientă. Orientându-se după principiul „o recunoaştere defavorabilă este mai bună decât nimic", asemenea oameni au tendinţa de a-i provoca – ori de câte ori au nevoie – pe cei din jur, determinându-i să reacţioneze negativ. Aceşti indivizi se comportă în aşa fel încât să atragă asupra lor mânia, ura, indignarea, răzbunarea, resentimentele celor din preajmă. Ei adoptă un comportament grosolan, rudimentar, violent, antisocial. Această categorie de oameni (din care, din păcate, nu lipsesc preadolescenţii, adolescenţii, tinerii), printr-un comportament ostentativ, încearcă să-i constrângă pe cei din jur să-i bage în seamă, să se confrunte cu ei (vezi Birkenbihl, 1998). Rezultă că, în majoritatea copleşitoare a cazurilor, copiii, adolescenţii, tinerii (dar şi adulţii) turbulenţi, delincvenţi, strident incomozi au primit (şi/sau primesc) o cantitate nesatisfăcătoare de *stroke*-uri pozitive în raport cu trebuinţele lor, fie din familie, fie din mediile lor particulare de viaţă: şcolar, extraşcolar, profesional, extraprofesional etc. (specialiştii au stabilit că iubirea, intimitatea copil-părinte, soţ-soţie, prietenia profundă oferă cea mai mare cantitate de *stroke*-uri pozitive). Pe fondul acestei evidente şi accentuate lipse de *stroke*-uri, al unei scăzute şi instabile stime de sine, pentru că nu (mai) pot obţine calorii psihologice pozitive şi ştiut fiind, în acelaşi timp, că situaţiile conflictuale, comportamentele şi actele antisociale oferă o mare cantitate de *stroke*-uri (fie ele şi negative), ei vor manifesta un comportament agresiv şi foarte agresiv, (aparent) iraţional şi nejustificat.

---

8. Asemenea alimentelor, consideră R. de Lassus, contactele umane conţin cantităţi diferite de calorii psihologice. Există: (a) contacte umane *sărace* în *stroke*-uri: o singură privire în mulţime, un „bună ziua" rapid etc.; (b) contacte umane cu un conţinut *mediu* de *stroke*-uri: schimbul de informaţii profesionale, discuţii scurte etc.; (c) contacte umane *bogate* în *stroke*-uri: conversaţii lungi, jocuri, intimitate, discuţii lungi în contradictoriu, dispute etc. (R. de Lassus, 1999, p. 43).
9. Am văzut că stima de sine este influenţată fundamental de stimulentele afective.

b) Există, apoi, *oameni care fac lucruri nesemnificative sau slab semnificative*, „lucruri" şi „activităţi" inutile din punct de vedere social, al grupului, al colectivităţii sau inoportune (ceea ce nu înseamnă că în ochii proprii ele sunt/apar la fel de nesemnificative, inutile sau inoportune; ba, dimpotrivă, ele sunt considerate foarte importante, extrem de utile şi de urgente!). Prin urmare, viaţa şi prezenţa acestor oameni nu stârnesc interesele, nici admiraţia, dar nici ura celorlalţi. Nevoia lor de *stroke*-uri rămâne nesatisfăcută. Ei caută, atunci, să le obţină prin gesturi, fapte şi comportamente verbale şi/sau nonverbale violente, ameninţătoare, zgomotoase.

Aşadar, din cele prezentate în acest paragraf, putem spune că:

a) pe cât este posibil, oamenii (copii, adolescenţi, tineri, adulţi) trebuie să aibă şi să stabilească relaţii şi contacte pozitive prin care dobândesc şi-şi menţin o ridicată stimă de sine şi prin care, totodată, îşi asigură *stroke*-urile (pozitive) necesare;
b) aceasta înseamnă o mai mare apropiere între oameni, între noi, educatori, elevi, colegi, o (cât) mai mare deschidere reciprocă, o (cât) mai mare şi (cât) mai sinceră apreciere şi preţuire mutuală, mai multă autenticitate şi solicitudine;
c) să oferim fără reţineri şi ori de câte ori este cazul *stroke*-uri pozitive, ştiut fiind că, în lipsa lor, se creează premise favorabile pentru nevoia de *stroke*-uri negative.

3. Stima de sine şi educatorii

Ca orice fiinţă omenească, educatorii înşişi au niveluri diferite ale stimei de sine: unii au o stimă de sine (constant) înaltă, alţii au o stimă de sine (constant) scăzută.

Educatorii (institutorii, profesorii, părinţii) *cu o stimă de sine (constant) scăzută* au tendinţa de a fi mai punitivi, mai lipsiţi de răbdare şi mai autoritarişti. Ei au tendinţa să se concentreze, mai degrabă, asupra slăbiciunilor decât asupra punctelor forte ale copilului. Ei văd, cu predilecţie, greşelile elevului decât reuşitele şi realizările lui. Asemenea educatori inspiră teamă şi o atitudine defensivă din partea elevilor, încurajând dependenţa.

Educatorii cu o (constant) scăzută stimă/respect de sine tind să fie mult prea dependenţi de aprobarea (şi impresia) celor din jur. Ei au tendinţa

de a crede că ceilalţi sunt sursa primordială şi necontestabilă a stimei/ respectului de sine.

Ca urmare,

a) nu caută *decât* (frecvent, cu ostentaţie, chiar) să facă o (cât mai) bună impresie celor din jur. Impresia acestora este, pentru el, primul indiciu al calităţii sale (umane şi/sau profesionale). El este foarte atent, foarte sensibil la reacţiile celor din preajmă;
b) aceşti educatori nu sunt în situaţia de a-i învăţa pe copii că stima/ respectul de sine se generează, în primul rând, din interior, din calităţile şi capacităţile intrinseci pe care le avem fiecare, din calitatea şi profunzimea muncii noastre (vezi Branden, 1996).

Educatorii cu o stimă de sine (constant) inferioară au tendinţa de a folosi aprobarea şi dezaprobarea pentru a conduce copiii, elevii către obedienţă şi conformare (ca automatism). Ei îi învaţă pe copii că stima/respectul de sine vine *numai/în exclusivitate* de la aprobarea adulţilor şi a egalilor. Ei transmit o aprobare predominant exterioară a stimei/respectului de sine şi nu una predominant interioară. În loc să se valorifice cât mai mult şi cât mai bine pe sine, în loc să se aplece cât mai mult asupra lui însuşi, elevul priveşte numai în exterior, numai la ceilalţi ; îşi caută reperele valorice şi psihologice numai în afară.

Educatorii cu o stimă de sine (constant) scăzută sunt, în general, nefericiţi, frustraţi, neîmpliniţi, iar educatorii nefericiţi, frustraţi utilizează adesea metode degradante şi destructive pentru conducerea şi controlul clasei. Ei apelează la sarcasm şi ridiculizare, la un limbaj lipsit de stimă şi chiar plin de cruzime, jignitor.

Într-un fel sau altul, ei creează elevilor condiţiile dezvoltării unor trăsături negative de caracter, reacţii de respingere, agresivitate, ură, ostilitate (reacţii care se răsfrâng în mentalitatea şi atitudinea elevilor şi asupra obiectelor de studiu, asupra educaţiei, şcolii, culturii).

Dacă, dimpotrivă, elevii care urmăresc pe adulţi/educatori, în parte pentru a învăţa un comportament corespunzător, care vor vedea bunăvoinţa şi accentul pus pe latura pozitivă, sunt martorii onestităţii, primesc înţelegere şi o văd oferită altora, ei învaţă atunci să interiorizeze bunăvoinţa, apreciază latura pozitivă a celorlalţi ; vor interioriza onestitatea, răbdarea, înţelegerea, disponibilitatea.

Educatorii (institutorii, profesorii, părinţii) *cu o (constant) crescută stimă de sine* sunt mai apţi să ajute copiii în dezvoltarea strategiilor de soluţionare prin propriile puteri a problemelor şi să nu nege (sau să

minimalizeze) importanţa a ceea ce elevii percep ca probleme. Având o încredere reală şi concretă în ei, dovedită practic, asemenea educatori creează premise reale pentru clădirea unui sentiment de încredere la elevi. Ei îşi bazează conducerea şi controlul clasei pe înţelegere, cooperare, implicare, pe rezolvarea problemelor, pe afecţiune şi respect reciproc. Educatorul ştie să pretindă – atunci când acesta riscă să „derapeze" – respectul elevilor săi, într-un mod decent, raţional, uman. Această relaţie pozitivă permite elevilor să înveţe şi să se dezvolte în ceea ce priveşte încrederea şi capacitatea lor de a funcţiona independent (vezi Branden, 1996).

După N. Branden, ceea ce au în comun un bun profesor, un bun părinte, un psihoterapeut este *credinţa lor profundă în potenţialul persoanei de care se ocupă*, convingere legată de ceea ce poate să fie şi să facă persoana respectivă, *plus capacitatea de a transmite această convingere în cursul interacţiunilor lor.*

Educatorii cu un bun respect de sine ştiu că majoritatea oamenilor au tendinţa de a-şi subestima resursele interioare şi au tot timpul în vedere acest lucru. Cei mai mulţi dintre noi suntem în stare de (mult) mai mult decât credem. Şi atunci, *unul dintre cele mai mari daruri pe care le poate oferi un educator* (institutor, profesor, părinte) *unui copil, unui elev este refuzul de a accepta concepţia negativă a elevului despre sine în ceea ce priveşte propria valoare, întrevăzând un sine/un eu mai profund şi mai puternic, fie şi numai ca potenţialitate* (*ibidem*).

Este demn de menţionat şi de reţinut faptul că dacă o stimă de sine (constant) scăzută îi poate conduce pe unii educatori la un comportament rigid, punitiv, distant, sau chiar tiranic/sadic, pe alţii îi poate conduce la o îngăduinţă prea largă ce demonstrează absenţa totală a autorităţii, a rolului său coordonator şi facilitator, având drept rezultat anarhia şi confuzia în clasă, printre elevi. Or, pentru a-şi ridica şi consolida stima/respectul de sine, elevii au nevoie din partea educatorilor de consideraţie, înţelegere, motivaţie pozitivă, ceea ce nu implică, însă, lipsa lui de fermitate şi de afirmare a propriilor sale puncte de vedere. Această fermitate el o manifestă fără a face apel la insulte sau la reacţii care urmăresc denigrarea sentimentului de valoare personală.

Ţinând seama de trăsăturile şi comportamentele lor, educatorii cu un (constant) scăzut nivel al stimei/respectului de sine au, în general, tendinţa de a forma şi încuraja *elevul obedient*. Dimpotrivă, cei cu un (constant) înalt nivel al stimei/respectului de sine au tendinţa de a forma şi încuraja *un comportament responsabil al elevului*.

Tabelul 4

Caracterizarea elevului obedient şi a elevului cu un comportament responsabil

Elevul obedient	**Elevul responsabil**
Motivat (predilect) de factori externi (exemplu : nevoia de a fi pe plac autorităţii şi de a obţine aprobare extrinsecă).	Motivat (predilect) de factori interni (exemplu : nevoia de a cântări alegerile făcute şi de a experimenta consecinţele actelor, comportamentelor personale).
Execută ordinele.	Face alegeri, are discernământ, apoi execută.
Poate să-i lipsească încrederea de a funcţiona eficient în absenţa autorităţii. Îi lipseşte iniţiativa. Aşteaptă ordine.	Este mai încrezător în a funcţiona eficient în absenţa autorităţii. Are iniţiative.
Respectul de sine este definit, preponderent, din exterior. Se simte valoros numai când este aprobat.	Respectul de sine este definit, preponderent, din interior. Se simte valoros cu sau fără aprobare din afară (sau chiar cu dezaprobare).
Are dificultăţi în a vedea legătura dintre comportament şi consecinţele acestuia.	Este mai capabil să vadă legătura între comportament şi consecinţele acestuia.
Întâmpină dificultăţi în a face alegeri şi a avea opţiuni. Îi vine greu să ia hotărâri.	Este mai capabil să facă alegeri şi să aibă opţiuni. Este mai capabil să ia hotărâri.
Sentimentele de neajutorare şi de dependenţă faţă de educator sunt obişnuite.	Sentimentul personal de putere şi independenţă este obişnuit.
Funcţionează, predilect, pe baza unui sistem exterior de valori (de obicei, sistemul de valori al cuiva important pentru el). Acest sistem ar putea fi nepotrivit pentru persoana sa, dacă nu chiar dăunător.	Funcţionează, predilect, pe baza unui sistem interior de valori (pe baza a ceea ce e mai bine sau mai sigur pentru el), ţinând seama, totuşi, de nevoile şi de valorile celorlalţi.
Se supune, apoi poate gândi.	Gândeşte, apoi se poate supune.
Îi lipseşte încrederea în semnalele interioare şi în capacitatea de a acţiona în propriul interes.	Are încredere în semnalele interioare şi în capacitatea de a acţiona (şi) în propriul interes.
Are dificultăţi cu înţelegerea şi exprimarea nevoilor personale.	Este mai capabil să-şi înţeleagă şi să-şi exprime nevoile personale.

Elevul obedient	Elevul responsabil
Are dificultăţi în a prevedea rezultatele acţiunilor sale.	Este mai capabil să prevadă rezultatele acţiunilor sale.
Are calităţi de negociere limitate. Este orientat spre „tu câştigi - eu pierd".	Are calităţi de negociere mai bine dezvoltate. Este orientat spre „tu câştigi - eu câştig".
E docil.	E cooperant.
Este orientat spre evitarea pedepselor („să nu-l simt pe profesor în spatele meu tot timpul").	Este angajat în diverse sarcini, experimentând rezultatele unei alegeri pozitive.

(vezi N. Branden, 1996, p. 229)

4. Atitudinea faţă de viaţă şi relaţia educativă

Oricât ar părea de nevinovat, într-o relaţie educativă nu putem ignora modul cum se percepe fiecare persoană pe sine şi pe cel cu care interacţionează. Mai precis, nu este indiferent cum se vede educatorul pe sine şi cum îl consideră pe elev, după cum nu este, de asemenea, indiferent modul cum se vede elevul pe sine şi cum îl percepe pe educator. Totodată, într-o relaţie educativă nu sunt indiferente opiniile şi atitudinile pe care le au partenerii despre viaţă.

A ne interesa de propria persoană înseamnă a încerca să ne înţelegem atitudinile proprii şi pe cele ale altora, dar mai înseamnă şi să încercăm să ne apreciem (cât mai) obiectiv pe noi înşine şi pe alţii.

În aceste condiţii, *Analiza Tranzacţională* consideră că o persoană poate avea un sentiment OK sau non-OK faţă de ea însăşi.

A fi OK înseamnă a te simţi câştigător, autonom, să ai sentimentul autorealizării, să ai caracteristicile persoanei împlinite şi deschise, înseamnă a te simţi capabil să-ţi conduci viaţa şi relaţiile în mod pozitiv, a fi capabil să te afirmi.

A fi non-OK înseamnă contrariul, adică a te simţi prost, „neplăcut"; a nu fi la înălţime, a fi dependent, timorat, a te simţi o persoană care pierde, a avea caracteristicile persoanei neîmplinite, neputincioase, închise, incapabile să-şi conducă viaţa şi relaţiile în mod pozitiv.

Bineînţeles că nimeni nu se simte OK în fiecare zi a vieţii sale şi în orice moment[10]. O persoană, deseori OK, trece şi prin momente non-OK: pierderea unui animal drag şi fidel, a unui prieten de joacă, o ceartă cu un prieten (când simţi că tu eşti cel care a greşit), o admonestare (pe nedrept formulată) din partea unui profesor, o notă proastă, o gripă, decesul unei fiinţe dragi etc. Prin urmare, viaţa este în aşa fel făcută încât sentimentul de a te simţi non-OK în anumite împrejurări este inevitabil. Important este să evităm acumularea unor astfel de stări şi să nu alunecăm spre poziţia celui care pierde, a învinsului (vezi R. de Lassus, 2000). Însă importanţa acestui concept constă în evaluarea şi dinamica relaţiei cu celălalt. Întrucât, plecând de la sentimentul OK sau non-OK pe care îl avem faţă de noi înşine, avem tendinţa să-l apreciem pe celălalt, să-l judecăm, considerându-l (şi pe el) OK sau non-OK, în general, într-un mod mai mult sau mai puţin conştient decât pare la prima vedere.

Prin urmare, *oamenii se află întotdeauna într-o situaţie de viaţă*.

Din punctul de vedere al *Analizei Tranzacţionale*, conceptul de atitudine faţă de viaţă traduce reprezentarea, imaginea, părerea pe care o are fiecare despre el însuşi, despre alţii sau despre existenţă (Bouillerce şi Rousseau, 2000 ; R. de Lassus, 2000). E. Berne a identificat patru atitudini posibile de viaţă.

A. Eu sunt OK, tu eşti OK (+ +)

Este atitudinea câştigătorului, a învingătorului în viaţă. Această atitudine, însă, este departe de atitudinea nerealistă exprimată prin formula: „toată lumea este frumoasă, toată lumea este amabilă ! ”, care ne aminteşte (şi ne semnalează) că nu ne considerăm nici pe noi, dar nici pe celălalt ca fiind definitiv OK. De altfel, ştim cu toţii că niciodată nu putem formula judecăţi definitive, nici despre noi înşine, nici despre ceilalţi.

Mai precis, atitudinea ***eu sunt OK, tu eşti OK*** poate fi înţeleasă drept „eu mă consider OK, eu te consider OK, aici şi acum”. Este atitudinea fericită de viaţă a proximităţii, pozitivă. Ea exprimă respect/stimă reală de sine şi reciprocă. Angajează schimburi bogate şi armonioase. Ea exprimă echilibru şi rodnicie a relaţiei. Persoana (+ +) câştigă nu zdrobind, mai mult sau mai puţin, tot ceea ce întâlneşte în cale, ci prin realizarea obiectivelor pe care şi le-a fixat, întreţinând în acelaşi timp relaţii pozitive cu ceilalţi şi cu ea însăşi. În particular, ea nu se fereşte să fie autentică, spontană şi nici de „apropiere”.

---

10. Tranzacţionaliştii spun că, uneori, „este OK să te simţi non-OK” (R. de Lassus, 2000, p. 122).

Atitudinea (+ +) corespunde ideii de a avansa rapid, de a coopera, de a analiza împreună lucrurile şi de a hotărî împreună; iar dacă punctele de vedere sunt divergente, atitudinea (+ +) implică negocierea ca pe un lucru pe cât de firesc, pe atât de oportun.

Persoana cu o atitudine (+ +) constantă este, cu deosebire: comunicativă, încrezătoare, disponibilă, optimistă, realistă, dinamică, înfloritoare, experimentată, fericită, veselă, tonică, liberă, obiectivă, deschisă, pozitivă, ospitalieră.

B. Eu sunt OK, tu nu eşti OK (+ –) (sau „eu mă consider OK, eu nu te consider OK, aici şi acum").

Este atitudinea de aroganţă sau de salvator („eu mă consider OK, pe ceilalţi nu îi consider OK"). Ea dezvăluie sentimentul de superioritate şi *tendinţa celui în cauză de a-l devaloriza pe celălalt* (sau *de a-i devaloriza pe ceilalţi*).

În lumea noastră, caracterizată preponderent de competiţie non-OK, unde fiecare încearcă să-l domine pe celălalt, să-l înlăture, să-l dispreţuiască, această atitudine de viaţă este foarte răspândită. S-ar putea spune chiar că este favorizată de această lume. În organizaţii, în instituţii (inclusiv în şcoală, în universităţi) mulţi „şefi", care nu au învăţat nicăieri cum să conducă şi să organizeze un colectiv, o clasă, o instituţie, rămaşi la discreţia impresiei lor de moment şi a reacţiilor de orgoliu, adoptă această atitudine de viaţă, convinşi fiind că numai teroarea, spaima, frica, şantajul, vâlva creează respectul şi productivitatea. Cu riscul – credem – de a greşi foarte puţin, putem afirma că persoanele cu atitudine (+ –) nu ştiu că există (şi nu cred în adâncime că există) „o proximitate adevărată plină de căldură" (vezi R. de Lassus, 2000, p. 124). În principal, asemenea persoane sunt: acuzatoare, arogante, sarcastice, colerice, critice (cu sau fără temei autentic), devalorizatoare, de rea-credinţă, dispreţuitoare, pline de sine, orgolioase, persecutoare, pretenţioase, salvatoare, severe, susceptibile, exigente, neîncrezătoare, moralizatoare.

C. Eu nu sunt OK, tu eşti OK (– +) (sau „eu nu mă consider OK, eu te consider OK, aici şi acum").

Este atitudinea de supunere, a celor care trăiesc mai degrabă în umbra câştigătorilor. Având o accentuată tendinţă de autodevalorizare şi de autoculpabilizare, persoana îşi asumă cu uşurinţă rolul de victimă. Ea trăieşte (constant) un sentiment de inferioritate faţă de ceilalţi. Persoana cu o atitudine de viaţă (– +) va suporta cu greu proximitatea şi nu va acţiona pozitiv în cursul activităţilor în care este implicată decât într-o atitudine (şi

relaţie) de dependenţă. Ea presupune să-i dăm (permanent) indicaţii. În principal, persoana (– +) este : admirativă, prea drăguţă, umilă, influenţabilă, naivă, serviabilă, timidă, împăciuitoare, prea bună, ruşinoasă, slugarnică, neliniştită, fricoasă, supusă, seducătoare, servilă.

D. Eu nu sunt OK, tu nu eşti OK (- -) (sau „eu nu mă consider OK, nici pe tine nu te consider OK, aici şi acum").

Este atitudinea de disperare, de perdant. Ea corespunde unei conduite de eşec. Dezamăgită de viaţă, persoana cu o atitudine (– –) are o constantă tendinţă spre însingurare, spre depresie (în caz extrem, are intenţia să se sinucidă). „La ce bun viaţa, munca, familia, prietenia etc. ; lumea este pierdută, sau nu face doi bani, sau – oricum – nu valorează mare lucru. Nu poţi avea încredere în nimic şi în nimeni. Este mult mai bine să te retragi, să-ţi faci o „vizuină" şi să nu te faci – în nici un fel şi niciodată – remarcat". În cazul persoanei cu atitudine (– –), din punct de vedere sentimental, primează indiferenţa ; acţional, fuga de răspundere. Ea îşi petrece mult timp în izolare, cu izbucniri adesea grave : alcoolism, toxicomanie, „bietul/biata de mine" etc. Persoana cu atitudine (– –) are, în principal, următoarele trăsături : solitară, dezamăgită, fermă, laşă, ironică, moale, tristă, pesimistă, suspicioasă, defetistă, deprimată, disperată, rebelă, plângăcioasă, pasivă (leneşă), resemnată, sceptică, suicidară.

De menţionat faptul că există nu numai 4 *tipuri* de atitudini de viaţă, ci şi 4 *niveluri* ale atitudinii faţă de viaţă.

a) *Nivelul psihologic* : este nivelul profund, vechi şi adesea inconştient ;
b) *Nivelul social* : este nivelul mai vizibil şi, în general, mai conştient. S-ar putea întâmpla, astfel, ca atitudinea aparentă faţă de viaţă să fie „voi sunteţi OK şi eu sunt OK", însă atitudinea mai profundă, psihologică să fie „eu sunt OK, voi nu sunteţi OK" ;
c) *Nivelul condiţional* : atitudinea de viaţă condiţională depinde de contextul exterior, fiind, aşadar, fluctuantă. În funcţie de ceea ce face, persoana se simte (+ +) („bine în pielea lui") sau (– –) (sătul, disperat, pesimist). În funcţie de ceea ce face celălalt, individul se poate simţi (+ +) sau (– –) ;
d) *Nivelul incondiţional* : atitudinea de viaţă incondiţională este ancorată în noi înşine şi ne structurează personalitatea. Ea este de ordin psihologic (vezi Bouillerce şi Rousseau, 2000).

Cele două atitudini de viaţă (– +) şi (– –) sunt reflectarea unei subestimări. În aceste atitudini faţă de viaţă, persoana dezvoltă/parcurge diferite forme

de complexe: de inferioritate, de eşec, de excludere şi de culpabilitate, complexe care stau la originea demotivării.

Atitudinea (+ –) poate sta la baza izolării. Supraestimându-se, persoana respectivă provoacă altora reacţii de respingere; ea poate dezvolta, astfel, un complex al excluderii care îi va antrena – mai devreme sau mai târziu – procesul demotivării (Bouillerce şi Rousseau, 2000).

Tabelul 5

Cele 4 atitudini de viaţă

	EU SUNT OK	EU NU SUNT OK
TU EŞTI OK	Să ne implicăm Să ne unim capacităţile (cooperare, sinergie) Dacă lucrurile nu merg, să căutăm altceva (negociere)	Admir şi mă retrag Supunere Deseori victimă („nu sunt capabil(ă) să...") „Spuneţi-mi ce trebuie să fac"
TU NU EŞTI OK	Devalorizarea celuilalt, acuzare Caută să domine Dispreţ (persecutor) „Nu vă puteţi lipsi de mine" (salvator)	Pasivitate (nu este nimic de făcut) Indiferenţa, fuga de răspundere Deseori victimă

(vezi R. de Lassus, *Analiza Tranzacţională*, 2000, p. 126)

Ţinând seama de existenţa şi de particularităţile celor patru atitudini de viaţă, aşa cum le-a numit şi descris *Analiza Tranzacţională* şi abordându-le din direcţia relaţiei educative, putem formula – între multe altele posibile – următoarele afirmaţii:

a) de-a lungul existenţei lor, marea majoritate a oamenilor evoluează şi îşi schimbă atitudinea de viaţă. Oamenii pot trece, pe parcursul vieţii lor, prin toate cele patru atitudini de viaţă, cantonându-se predilect – mai devreme sau mai târziu – într-una dintre ele. Aceste modificări (şi treceri) pot avea loc într-un interval mai lung sau mai scurt de timp: câţiva ani, o lună, o zi.

b) Orice fiinţă omenească vine pe lume cu un potenţial fundamental de a ajunge foarte curând la atitudinea OK-OK (+ +); de a ajunge şi de a se menţine în această atitudine (vezi R. de Lassus, 2000).

c) Prin urmare, revine educatorilor (părinţi, institutori, profesori) sarcina/misiunea de a-i ajuta pe copii, pe elevi să ajungă (cât mai)

repede la atitudinea (+ +) şi de a le oferi stimulente şi prilejuri de a şi-o menţine (relativ) constantă.

d) De aici, decurge necesitatea de a ţine seama de educatorii cu atitudine (+ –) care pot frâna formarea atitudinii (+ +) la elevi sau altera o asemenea atitudine. Aceşti educatori pot crea un mediu de stimulare şi întărire la elevi a atitudinii (– +) sau (– –).

Atitudinea arogantă a educatorului este foarte nocivă. Este atitudinea pe care elevii (sau foştii elevi) o invocă cel mai des ca fiind contraproductivă. Este atitudinea pe care o blamează şi o resping cel mai vehement. Este atitudinea care le declanşează (ca oricărui om, de altfel) repulsie, antipatie, teamă, stupoare. Ei se simt umiliţi şi jigniţi. Majoritatea elevilor (şi a foştilor elevi) consideră că o asemenea atitudine este incompatibilă cu rolul de educator.

e) Nu există şi nu poate exista o relaţie educativă bazată pe atitudini (– –). De aceea, este necesar :
   - în primul rând, să fim foarte atenţi (şi foarte sensibili) la atitudinea (– –) a elevului ; să încercăm să-i înţelegem cauzele, profunzimea. Să încercăm, discret şi consecvent, să o modificăm, să o aducem la atitudinea (+ +).
   - în al doilea rând, nu vom trece indiferenţi peste atitudinea (– –) a educatorului. Această atitudine este extrem de nefavorabilă, de riscantă pentru educaţie. Vom încerca, într-o asemenea situaţie, să ne apropiem şi să ne ajutăm cu sinceritate colegul, fără a-l agresa sau a ne insinua zgomotos, arogant (+ –) în viaţa lui. Vom căuta să-i dăruim, onest, „pilule” de încredere, cu convingerea că, până la urmă, vom reuşi.

f) O relaţie formativă autentică (şi eficientă) se poate institui şi se dezvoltă atunci când şi educatorul, şi elevul au o atitudine (+ +). De aceea, prin activităţile de pregătire a formatorilor este esenţial să urmărim la educatori instituirea atitudinii (+ +). În acest sens, este important să avem cât mai mulţi formatori cu trăsăturile persoanei care are o atitudine (+ +). Căci, în ultimă instanţă, de aici pleacă (şi de aici se dezvoltă) o relaţie educativă viabilă, profundă, deschisă, liberă.

g) O altă consecinţă a celor patru atitudini de viaţă delimitate şi descrise de *Analiza Tranzacţională* este aceea ca educatorul să încerce (fără a se resemna vreodată) „să scoată” elevul din atitudinea (+ –) sau (– +) în care l-a găsit şi/sau cu care îl preia.

h) Pentru că s-ar putea să intervină, atât la elev, cât şi la educator, o evoluţie de la atitudinea (+ +) la (+ –), de la atitudinea (– +) la (– –) sau de la atitudinea (+ +) la (– +) să încercăm să le prevenim (şi/sau să le stopăm).
Mai mult, este foarte important ca, în acest context, educatorul însuşi să nu dezvolte la elev o atitudine (+ –), (– +) sau (– –) şi să prevină confuzia (pe care o fac mulţi elevi, mai mari sau mai mici) între atitudinea (+ –) şi cea (+ +).

Capitolul 5

Etapele şi sensibilităţile dezvoltării umane

1. Ideea de evoluţie stadială a vieţii individuale

Fără a fi singurul, modul de abordare şi de analiză stadial al vieţii umane individuale pare că întruneşte cei mai mulţi adepţi printre psihologii dezvoltării. Chiar dacă viaţa individuală îşi are – în cazul fiecăruia – continuităţile şi discontinuităţile sale (mai mult sau mai puţin perceptibile şi/sau autoperceptibile), acest mod de abordare ne înlesneşte accesul la delimitarea şi aprofundarea diferitelor momente, perioade ale vieţii individului, ne ajută, din punct de vedere cognitiv, să descifrăm viaţa individuală, să transmitem şi să confruntăm datele constatate.

În legătură cu ideea de stadialitate a vieţii umane (individuale) dorim să reamintim următoarele:

a) Delimitările sunt relative. Graniţele dintre stadii nu sunt nete, absolute. Începutul şi sfârşitul unui anumit stadiu sunt stabilite cu o anumită aproximaţie. În ceea ce priveşte începutul, parcurgerea şi depăşirea unui anumit stadiu pot exista (şi există, de foarte multe ori) diferenţe, mai mari sau mai mici, de la un individ la altul, de la o situaţie concretă la alta.

b) Diferitele concepţii (psihologice) privind dezvoltarea stadială a personalităţii umane, etapele stabilite de ele, chiar dacă sunt considerate – în general – a fi obligatorii, nu se constituie şi nu pot fi considerate drept un „pat al lui Procust" în care trebuie să intre fiecare persoană. Aceste concepţii (psihologice) nu fac pledoarie pentru uniformizarea sau clasificarea uniformă, reducţionistă a oamenilor. Prin urmare,

stadiile formulate de concepţiile psihologice nu pot fi privite ca nişte etichete pe care le atribuim fiecărei persoane în parte, aceasta însemnând că cine nu întruneşte caracteristicile specifice unui stadiu este o persoană anormală.

Stadiile respective şi particularităţile lor *doar ne orientează* (şi ne vom raporta la ele cu o relativă prudenţă şi cu discernământ), dar *nu ne dictează* ce trebuie să facem pentru ca o persoană (un copil, un elev, de exemplu) să se încadreze (cât mai) strict în limitele şi în profilul unui anumit stadiu. Ştim că, în ultimă instanţă, fiecare persoană (copil, elev, tânăr, adult) este unică şi că în tot ceea ce facem ca educatori căutăm să încurajăm individualitatea, afirmarea personalităţii fiecăruia. Prin urmare, fiecare îşi are dinamica şi particularităţile sale proprii de dezvoltare. Stadiile şi caracteristicile lor nu trebuie absolutizate. Ele vor fi mereu gândite şi regândite de specialişti în funcţie de evoluţia persoanelor, de problemele şi de aspectele noi care apar, spre a le integra şi a-şi dezvolta teoriile sau a elabora altele noi, (mai) pertinente.

c) În cadrul aceluiaşi stadiu de dezvoltare pot exista ritmuri diferite de dezvoltare. În acest context, un individ se poate afla din punct de vedere fizic, biologic într-un anumit stadiu, dar din punct de vedere psihologic şi social într-un alt stadiu (anterior sau posterior). Pot exista, de asemenea, decalaje între maturizarea cognitivă, maturizarea afectivă şi maturizarea morală.

d) O personalitate se constituie de-a lungul timpului ; ea trece prin mai multe stadii de dezvoltare. Ea poate, însă, la fel de bine să rămână la un stadiu intermediar, fără a putea ajunge la stadiul final. Ea poate, de asemenea, să participe la mai multe stadii deodată ; în acest caz, deşi a fost atins un stadiu superior, se pot perpetua pentru un timp mai mult sau mai puţin îndelungat, rămăşiţe sau chiar fragmente dintr-un stadiu anterior. În sfârşit, poate exista şi ipostaza când personalitatea este susceptibilă de a realiza o veritabilă regresie (infantilismul).

Se poate spune că nu există un tablou unic al vârstelor. Între concepţiile care s-au ocupat de stadialitatea vieţii individuale există (foarte) multe neconcordanţe, plecând de la numărul stadiilor (ciclurilor), reperele cronologice şi până la caracteristicile lor sau accentele puse. Toate aceste neconcordanţe sunt în parte determinate de preocupările dominante ale autorilor/psihologilor (fie pe anumite procese psihice, fie pe anumite vârste). Între cele mai

importante şi influente concepţii legate de periodizarea vieţii individuale am reţinut stadialitatea cognitivă (J. Piaget), morală (J. Piaget şi L. Kohlberg), psihosexuală (S. Freud) şi psihosocială (E. Erikson).

2. Stadialitatea cognitivă şi stadialitatea morală. Implicaţii educative

I. Cum ştim, J. Piaget s-a ocupat prin excelenţă de dimensiunea cognitivă a vieţii psihice. Întrucât concepţia sa este arhicunoscută de către specialişti, se găseşte în numeroase studii accesibile, oricând, celor interesaţi, nu vom insista prea mult aici asupra acesteia. Ne vom limita doar să amintim că, după psihologul elveţian, în dezvoltarea lor cognitivă, copiii trec în mod obligatoriu prin mai multe stadii :

a) *Stadiul senzorio-motor* (0-2 ani)[1]

Sarcina principală a copilului în această primă perioadă a dezvoltării cognitive este aceea de a organiza şi interpreta informaţiile pe care le primeşte prin organele de simţ şi de a-şi dezvolta coordonarea motorie. Copilul experimentează lumea mai ales prin *percepţii imediate* şi prin *activitate fizică.* Gândirea copilului este dominată de principiul „aici şi acum". O dată cu achiziţia conceptului obiectului (pe care îl manipulează sau îl percepe) şi a celorlalte mijloace de cunoaştere, cum ar fi memoria şi limbajul, se încheie procesul senzorio-motor. Acum copilul poate anticipa viitorul şi poate gândi despre trecut.

b) *Stadiul preoperaţional* (2-7/8 ani)

Este stadiul de dezvoltare cel mai intens studiat de către Piaget. Acesta marchează o lungă perioadă de tranziţie, care culminează cu apariţia gândirii operaţionale. Este perioada în care se dezvoltă limbajul. Celebrul psiholog consideră că utilizarea limbajului de către copil demonstrează o reducere treptată a egocentrismului ; prin urmare, copilul îşi dezvoltă capacitatea sa de „decentrare", de adoptare a punctului de vedere al altei persoane.

O dată cu dezvoltarea limbajului, copilul este capabil acum de gândire simbolică, deşi Piaget demonstrează că aptitudinile intelectuale ale copilului sunt încă puternic dominate de percepţii şi mai puţin de înţelegerea conceptuală a situaţiilor şi evenimentelor.

---

1. Toate delimitările şi reperele cronologice sunt aproximative.

Piaget surprinde şi descrie o serie de limitări referitoare la gândirea copilului aflat în acest stadiu de dezvoltare:

- *egocentrismul*: inabilitatea copilului de a vedea lumea şi altfel decât din punctul lui de vedere; copilul nu e capabil să înţeleagă că pot exista şi alte opinii, alte puncte de vedere.
- *centrarea*: se referă la orientarea (exclusivă) a atenţiei asupra unei singure trăsături a situaţiei (obiectului) şi ignorarea celorlalte, indiferent de relevanţa lor.
- *ireversibilitatea*: se referă la inabilitatea copiilor din stadiul preoperaţional de a face operaţii mentale reversibile.

O caracteristică a acestei perioade, observată de Piaget, este *tendinţa copilului de a generaliza excesiv* regulile pe care le-a învăţat; numai prin aplicarea regulii, copilul învaţă diferitele modalităţi de a o utiliza.

c) *Stadiul operaţiilor concrete* (7/8-11/12 ani)

În această perioadă gândirea unui copil este foarte asemănătoare cu cea a unui adult; copilul are, însă, dificultăţi cu noţiunile abstracte, pentru că trebuie să le lege de lumea reală, concretă pentru a le înţelege. Principalele trăsături ale acestui stadiu sunt: achiziţia gândirii reversibile şi abilitatea de decentrare. Copilul are o crescută abilitate de a opera folosindu-se de concepte (de exemplu: a face *clasificări*, abilitatea de a grupa logic obiectele în funcţie de caracteristicile lor comune, şi *serieri*, abilitatea de a aranja entităţi în şiruri ordonate, să spunem, în funcţie de culoarea şi mărimea lor).

Copiii aflaţi în această perioadă sunt caracterizaţi de o dorinţă extraordinară de a culege informaţii despre lume: deseori, ei adună liste considerabile de fapte sau de date despre un subiect de interes (vezi Hayes şi Orrell, 1997).

d. *Stadiul operaţiilor formale* (11/12-15/16 ani sau niciodată)[2]

În această perioadă, gândirea copilului este asemănătoare celei a unui adult. El poate raţiona abstract, fără a apela la obiecte sau la evenimente concrete. Tânărul elaborează ipoteze, teorii despre lume, le testează ca un

---

2. Precizarea făcută de Piaget (confirmată de cercetări ulterioare independente) se referă la faptul că „nivelul formal logic al inteligenţei nu este decât ca potenţialitate un dat general uman. În absenţa unui antrenament sistematic, acest nivel poate să nu fie atins, chiar în cadrul normalităţii dezvoltării" (L. Iacob, 1998, p. 36).

om de ştiinţă şi utilizează noţiuni abstracte. Din acest moment, el îşi poate extinde cunoştinţele, fără a mai fi împiedicat de tendinţa egocentristă sau de alte asemenea restricţii. Cercetările lui J. Piaget au avut (şi încă mai au) un impact extraordinar asupra modului de investigare şi de înţelegere a evoluţiei copiilor, în particular a copiilor aflaţi în şcoala primară. Dintre implicaţiile educaţionale ale teoriei sale reţinem:

- Părinţii şi educatorii sunt conştienţi de faptul că intelectul copilului este diferit, din punctu de vedere calitativ, de cel al adultului. Prin urmare, se recomandă ca educatorii să fie sensibili la nivelul de dezvoltare al copilului şi la abilitatea lui de a înţelege şi de a face faţă diferitelor tipuri de concepte (concepte empirice şi/sau concepte ştiinţifice). „A cere unui copil să aibă control asupra unei probe sau să rezolve probleme înainte să fie apt să facă faţă conceptelor implicate are ca rezultat confuzia şi disconfortul copilului şi poate împiedica pentru totdeauna evaluarea perfectă a unor concepte" (A. Birch, 2000, p. 108).
- Piaget a subliniat importanţa participării active şi a interacţiunii cu mediul (cu un mediu cât mai bogat în informaţii şi cât mai provocator pentru copil). Acum este deja un loc comun faptul că implicarea activă în învăţare duce la o mai bună înţelegere şi memorare-păstrare-redare. Astfel, educatorii „pot asigura un mediu adecvat sub forma unor materiale şi activităţi variate care vor stimula curiozitatea naturală a copilului şi care îl vor ajuta să facă tranziţia către un nou stadiu de dezvoltare. Posibilităţile de a învăţa prin descoperire vor încuraja copiii să exploreze mediul şi să înveţe cu ajutorul propriilor abilităţi" (*ibidem*, p. 108).
- Punerea de întrebări copiilor îi încurajează să fie activi în procesul de învăţare.
- Copiilor aflaţi înaintea nivelului operaţional-formal li se vor prezenta concepte noi prin folosirea obiectelor concrete, construind treptat o gândire (cât) mai abstractă.
- Pentru acomodarea copiilor cu noile idei şi experienţe, educatorul le va oferi posibilitatea de a le asimila; aşadar, este necesar ca ideile, conceptele noi să fie adaptate la ceea ce copiii cunosc deja şi au experimentat (*ibidem*).

II. Un aspect important al teoriei dezvoltării cognitive a lui Piaget este acela care leagă nivelul de dezvoltare intelectual-cognitiv al copilului de moralitatea sa.

Moralitatea are în vedere modul în care copilul apreciază ce este corect şi ce este greşit, constituind o parte importantă a socializării lui (vezi Hayes şi Orrell, 1997). Din observaţiile sale, Piaget a descoperit că viziunea copilului asupra regulilor şi asupra a ceea ce este corect sau greşit se dezvoltă frecvent în strânsă legătură cu intelectul lor.

Piaget a ajuns la concluzia că există două stadii principale ale gândirii morale :

a) **Stadiul moralităţii heteronome** (sau *realismul moral*) : copilul se supune cu stricteţe regulilor considerate sacre şi nealterabile. Binele şi răul sunt văzute în „alb" şi „negru", iar o anumită acţiune este judecată, mai degrabă, în funcţie de dimensiunea consecinţelor, decât de cea a intenţiilor autorului.

b) **Stadiul moralităţii autonome** (sau *relativismul moral*), care apare în jurul vârstei de 7-8 ani. Acum, regulile sunt stabilite şi menţinute prin negociere şi acceptate în cadrul grupului. Judecăţile de bine şi de rău se bazează pe *intenţii*, precum şi pe *consecinţe* (vezi J. Piaget, 1980).

Distincţia heteronom-autonom în judecata morală (făcută şi utilizată de Piaget) a constituit punctul de plecare al cercetărilor psihologului american L. Kohlberg. El a încercat, pe fundamentele cercetării lui Piaget, să efectueze o analiză detaliată şi comprehensivă a dezvoltării morale.

Psihologul american a fost interesat în investigarea căilor prin care oamenii ajung să rezolve dileme morale şi a cercetat dezvoltarea morală, oferind copiilor şi adulţilor o serie de probleme morale. Din analiza rezultatelor, pe baza argumentelor pe care le-au invocat oamenii atunci când au luat o decizie, Kohlberg (1963) a ajuns la concluzia că dezvoltarea morală presupune trei niveluri principale, fiecare nivel conţinând două stadii :

Nivelul I. Preconvenţional (Premoral)
(copilăria mijlocie, aproximativ 4-10 ani)

Standardele de evaluare morală sunt etichetele culturale ale anturajului : „bun/rău" ; „are dreptate/se înşală" ; „cuminte/obraznic" ; iar faptele sunt judecate după consecinţele lor.

Stadiul 1 : al moralităţii ascultării (evitarea pedepsei şi orientarea spre obedienţă). Regulile sunt respectate pentru a putea fi evitată pedeapsa. Consecinţele unei acţiuni determină măsura în care acea acţiune este bună sau rea. Interesele şi punctele de vedere ale celorlalţi nu sunt luate în seamă ; în sens mai larg, copilul este egocentric. Pentru el, pedeapsa şi recompensa

sunt criterii/repere foarte puternice ale orientării comportamentului. În context, evitarea pedepsei şi supunerea la normă (îi) apar ca avantaje personale imediate.

Stadiul 2 : al moralităţii hedonismului instrumental naiv (orientare instrumental-relativistă).

Conformitatea faţă de normă este sursă de beneficii. Realizată, ea este recompensată, şi, fiind recompensată, ea poate fi plăcută în consecinţele ei. O acţiune „bună" este mai degrabă favorabilă propriei persoane decât celorlalţi. Copilul acordă o oarecare atenţie trebuinţelor celorlalţi, dar numai în cazul în care rezultatul îi este favorabil lui însuşi.

Nivelul II. Convenţional
(aproximativ 10-13 ani)

Este nivelul conformării la normele exterioare şi al jucării rolului de copil aşa cum este el cerut de universul familiei şi de alte grupuri de apartenenţă. Conformarea la normă are ca temei plăcerea de a i se recunoaşte purtarea.

Stadiul 3 : al moralităţii bunelor relaţii (orientare de tipul „băiat bun/ fată bună").

Copilul respectă norma din dorinţa de a fi recunoscut ca un „băiat bun" (sau ca o „fată bună"). Începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenţia lor, nu numai după consecinţe. Pentru copil, „binele" este important şi capătă valoare standardele acceptate social.

Stadiul 4 : al moralităţii legii şi ordinii.

Deoarece respectarea legilor şi regulilor societăţii este considerată corectă din punct de vedere moral, există la copil un respect profund pentru autoritate şi convingerea că regulile societăţii trebuie respectate. În completare la motivele sale, individul (copilul) ia în considerare şi punctul de vedere al sistemului care face regulile.

Nivelul III. Postconcurenţional (al autonomiei morale)
(după 13 ani, la tinereţe sau niciodată)

La acest nivel, individul îşi elaborează un cod moral personal, în loc să accepte automat codurile stabilite de alţii. Acceptarea normelor morale apare ca o formă de identificare cu un grup de referinţă, prin împărtăşirea aceloraşi drepturi şi obligaţii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, concomitent cu o distanţare faţă de stereotipurile vieţii/grupului.

Stadiul 5 : al moralităţii contractuale (orientare de tipul contractului social bazat pe lege).

Binele este judecat în relaţia cu opinia majorităţii dintr-o societate dată. Regula generală este „cel mai bun pentru cei mai mulţi". Legile şi regulile nu sunt intangibile ; ele pot fi schimbate pe considerente raţionale, vizând utilitatea generală. Poate fi recunoscut faptul că, uneori, punctele de vedere morale şi legale pot intra (şi sunt) în conflict.

Stadiul 6 : al moralităţii principiilor individuale de conduită (al principiilor universale ale conştiinţei de sine).

Se cristalizează propriul sistem de valori morale, datorită semnificaţiilor personale acordate conceptelor de justiţie, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor şi valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora şi pentru a evita autocondamnarea. Judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât judecata venită din exterior. Principiile etice autoalese care controlează şi coordonează acţiunile personale sunt egalitatea drepturilor umane şi respectul pentru demnitatea fiinţelor umane ca indivizi. Când legile intră în conflict cu aceste principii, individul acţionează conform principiului. Plecând de la datele oferite de cercetările sale transculturale, L. Kohlberg postulează faptul că cele şase stadii sunt fixe şi că fiecare individ trece prin ele în aceeaşi ordine, plecând de la primul stadiu. Produsul final al parcurgerii acestor stadii este *simţul matur şi raţional de justiţie*.

Ţinând seama de cele două teorii ale dezvoltării morale, putem face – din punctul de vedere al relaţiei educative – câteva precizări :

a) În primele stadii, morala indivizilor este modelată de autoritate/de autorităţi, deoarece aceştia caută să dobândească aprobarea socială şi să evite pedepsele/să se bucure de recompense. În acest sens,
   - Kohlberg credea că o bună metodă de a ajuta oamenii să-şi dezvolte gândirea morală (şi prin aceasta comportamentul moral) este ascultarea punctelor de vedere ale altor persoane, care se află într-o etapă superioară de dezvoltare morală.

   Prin urmare, părinţii/educatorii care doresc să ajute dezvoltarea morală a copiilor/elevilor lor nu se vor mulţumi, pur şi simplu, doar să le spună ce este corect şi ce este greşit, ci le vor explica temeiurile evaluărilor lor.

   În acelaşi timp, există numeroase cercetări care sugerează că tipul de disciplină administrat de părinte/educator în perioada copilăriei influenţează dezvoltarea morală. Părinţii/educatorii utilizează, în general, două tipuri de disciplină :

- pe de o parte, folosirea „indicaţiilor", adică a tehnicilor de disciplină care încurajează copilul să reflecteze asupra comportamentului său şi să ia în considerare efectele actului „rău" făcut celorlalte persoane;
- pe de altă parte, utilizarea disciplinei de tipul „afirmare prin putere", care implică apelul la forţă, la ameninţări şi la eliminarea privilegiilor.

Problema centrală este aceea că utilizarea frecventă a indicaţiilor (a primului tip de disciplină şi control) dezvoltă o personalitate care se comportă (şi creşte) moral, chiar şi atunci când nu există o presiune din partea altora (pentru a determina această conduită) şi care, probabil, va avea sentimente de vinovăţie puternice atunci când persoana în cauză încalcă regulile.

Dimpotrivă, utilizarea tehnicilor de disciplinare prin forţă duce la formarea de indivizi care se comportă moral numai pentru a evita pedeapsa. Prin urmare, aceste tehnici stopează dezvoltarea morală (firească) a indivizilor. Ei rămân infantili (imaturi) din punct de vedere moral (vezi Birch, 2000).

b) O altă precizare cerută de cele două teorii ale dezvoltării morale este necesitatea de a insista pe recompense (ori de câte ori educatorul consideră că ele au efecte motivaţionale) şi mai puţin pe pedepse. Nu ne interesează un comportament a cărui motivaţie este evitarea pedepsei, ci a cărui motivaţie este satisfacţia realizării sarcinii, proiectului.

c) Să sancţionăm *oportun* (şi mai ales *constructiv*) actele şi realizările copilului/elevului, arătându-i semnificaţia (şi implicaţiile) gestului sau produsului său.

d) Să-i ajutăm pe copii/elevi să aibă o imagine cât mai clară despre „băiatul bun"/„fata bună" şi să ajungă cât mai repede să se identifice cu o astfel de imagine (desigur, este vorba de evoluţia copilului/elevului în primele trei stadii kohlbergiene).

e) În calitate de educatori, să insistăm nu numai pe consecinţele comportamentelor noastre, ci şi pe intenţiile care le-au generat/declanşat, să insistăm pe faptul că ambele elemente sunt la fel de importante. Prin urmare, educatorii îi vor ajuta pe elevi/copii să facă o legătură cât mai rapidă şi cât mai firească între intenţii, comportament şi consecinţe, adică între comportament şi responsabilitate.

f) Să i se recunoască (prompt) copilului/elevului, ori de câte ori este „băiat bun"/„fată bună", cu argumente şi cu dezvăluirea efectelor benefice.

g) Ca educatori, să ştim să-i determinăm pe elevi/pe tineri să formuleze reguli raţionale, pertinente, să-i învăţăm să ştie să coopereze în formularea şi reformularea regulilor şi principiilor lor de convieţuire[3].
h) Să-i determinăm să înţeleagă faptul că nu există şi (nici) nu poate exista viaţă socială, viaţă colectivă, de grup fără existenţa unui anumit număr de reguli (tacite şi/sau explicite) pe care le respectă toţi.
i) Să le creăm şi dezvoltăm elevilor abilitatea de a veni cu propuneri, de a negocia regulile de comportament şi de a accepta decizia luată democratic în grup/în clasă/în colectiv.
j) Să încurajăm tinerii să ajungă la stadiile superioare ale dezvoltării morale (la autonomie şi la judecata de sine).
k) Toate acestea implică însă un fapt pe cât de important şi necesar, pe atât de delicat : acela de a forma şi de a avea educatori aflaţi în stadii cât mai înalte (*4*, *5*, *6*) ale evoluţiei morale[4].

3. Stadialitatea psihosexuală şi stadialitatea psihosocială. Implicaţii educative

I. S. Freud a ajuns la concluzia că, în cursul dezvoltării, copiii trec prin mai multe stadii, cunoscute sub denumirea de *stadii psihosexuale*, datorită accentului pe care întemeietorul psihanalizei l-a pus pe sexualitate ca imbold lăuntric fundamental în dezvoltarea individului. În timpul fiecărui stadiu, satisfacerea/plăcerea este obţinută pe măsură ce libido-ul (sau energia

---

3. A se vedea aici, cu îngăduinţa cititorului, lucrarea lui E. Stan, *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti, 1999 şi cea a lui G. Albu, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
4. Desigur, rămâne ca o problemă fundamentală, ca o provocare pentru căutări ulterioare :
   a) ce înseamnă, ce presupun, în profunzime, aceste stadii, ce implicaţii au ele pentru viaţa individuală şi socială a educatorului ; ce relaţii şi interacţii se produc între o societate, un colectiv, un grup imatur din punct de vedere psihic şi moral, bulversate, confuze şi un educator matur din acelaşi punct de vedere.
   b) găsirea modalităţilor (celor mai eficace şi mai atrăgătoare – fără a forţa manipularea) pentru ca educatorii, cât mai mulţi educatori, să atingă aceste stadii (sau pentru a preveni regresul moral, în condiţiile unui mediu defavorabil sau a unor momente de viaţă negative, dezamăgitoare, controversate etc.).

sexuală) este direcţionat spre diferitele părţi ale corpului. El s-a referit la „instinctele sexuale", deşi în atribuirea acestui termen copiilor, Freud a utilizat termenul „sexual" mai degrabă cu sensul de „plăcere fizică". Fiecare stadiu vine cu un set de probleme ce trebuie depăşite în raport cu dezvoltarea de mai târziu. Eşecul în negocierea satisfăcătoare a unui anumit stadiu va avea ca rezultat *fixaţia* sau stagnarea dezvoltării, rămânerea persoanei în acel stadiu. Fixaţia determină individul să menţină până mai târziu în viaţă unele dintre caracteristicile acelui stadiu, iar cazurile severe vor duce la apariţia nevrozelor în viaţa de adult (vezi Birch, 2000).

Stadiile psihosexuale stabilite de Freud sunt: stadiul oral, anal, falic, perioada de latenţă şi stadiul genital[5]. Primele 3 etape au loc în primii cinci ani de viaţă.

A. **Stadiul oral** (de la naştere la 1 an)

Acest stadiu este denumit „oral" deoarece sugarul începe, în principal, explorarea lumii prin zona bucală. Prin ea realizează că trăieşte şi prin ea copilul simte plăcerea. Nevoia de alimentaţie, suptul diferitelor obiecte constituie primul contact al sugarului cu lumea exterioară. Suptul va răspunde foarte repede unei plăceri proprii şi specifice a puiului de om. Freud ia în considerare suptul degetului, al veşmintelor, al jucăriilor, al buzelor înseşi în aspectul lor libidinal, adică în calitate de sursă de plăcere.

Stadiul oral cuprinde, la rândul său, două faze:

- faza suptului pasiv, receptiv, a primelor luni (cunoscută drept faza *optimismului oral*); principala plăcere a sugarului este suptul şi sorbitul;
- faza muşcării active, agresive, care se instalează mai târziu (cunoscută drept faza *sadic-orală*); principala plăcere este obţinută prin apucare cu gura şi mestecat.

După Freud, dacă faza optimismului oral este considerată mai satisfăcătoare, atunci copilul devine dependent, pasiv şi extrem de credul (bun să înghită orice poveste!); dacă, însă, principala plăcere a copilului provine din muşcat şi mestecat, atunci el devine foarte agresiv, verbal şi fizic.

---

5. A. Fernandez-Zöila reţine şi *stadiul prenatal* (sau *naşterea*). Momentul naşterii este un eveniment esenţial în viaţa individului. Separarea de mamă înseamnă o deschidere spre lume, plină de non-securitate. Freud a bănuit dificultăţile emoţionale, pulsionale, afective ale acestui moment, fără ca el să adere, totuşi, la teoriile lui O. Rank, pentru care naşterea constituie ea însăşi un accident major (traumatism al naşterii), purtător al angoasei fundamentale, regăsită ulterior de-a lungul întregii existenţe (Fernandez-Zöila, 1996, p. 50).

În acest stadiu, momentul primei mari frustrări este *înţărcatul*, moment în care pierderea mamei-hrană poate însemna şi pierderea mamei-iubire sau afecţiune. Înţărcatul conduce spre „faza orală afectivă".

Din punct de vedere psihologic, acest stadiu prezintă următoarele caracteristici principale:

- o dependenţă totală de mediu, ştiind că un contact fizic este la fel de vital ca şi hrana pentru dezvoltarea armonioasă a sugarului;
- asimilarea pasivă şi aviditatea plăcerii, în acest moment scopul copilului nu se reduce la acumularea şi stocarea hranei, el vrea să simtă senzaţiile pe care le produce. Această aviditate nu ajunge niciodată la saturaţie;
- simbioza între sine şi mediu, nou-născutul nedobândind încă noţiunea limitelor propriului corp şi nedistingându-se, prin urmare, de ceilalţi;
- intoleranţa la frustrare (vezi Juès, 1998).

Comportamentele tipice sunt: să ducă la gură, să doarmă, să sugă, să mănânce, să bea, să absoarbă, să fie mângâiat, să aştepte totul de la ceilalţi, să muşte, să mestece.

Fixaţia orală implică păstrarea caracteristicilor stadiului oral dincolo de evoluţia către celelalte stadii. Ea poate fi cauzată fie de suprasatisfacere, fie prin frustrarea copilului de nevoile orale. În particular, dacă micuţul este înţărcat fie prea devreme, fie prea târziu, atunci el s-ar putea să capete o fixaţie pentru gură, ca sursă de plăcere.

Fixaţia se poate exprima prin dependenţe cum ar fi fumatul, lăcomia sau alcoolismul, roaderea unghiilor, sarcasmul. Se poate exprima, de asemenea, şi printr-o accentuată/stridentă independenţă, ca reacţie împotriva dependenţei din stadiul oral. Altfel spus, individul fixat oral supracompensează această dependenţă, transformând-o în opusul ei.

Spre deosebire de fixaţia orală, *regresia orală* implică reapariţia caracteristicilor stadiului oral atunci când – chiar dacă acest stadiu este depăşit – o ruptură, un traumatism, o criză sau o frustrare insurmontabile determină individul să se poziţioneze pe ceea ce (s-)a dobândit deja, în loc să continue să progreseze (Fernandez-Zöila, 1996).

B. Stadiul anal (1-3 ani)

Stadiul anal este caracterizat printr-o evoluţie rapidă a organismului copilului pe plan psihofiziologic. În timpul acestui stadiu, libidoul (imboldul şi energia sexuală a individului) se concentrează asupra anusului şi copilul găseşte multă plăcere în acţiunea de defecare. Copilul obţine satisfacţie

prin expulzarea sau retenţia fecalelor, el fiind acum în stare să-şi exercite un anumit control asupra acestor funcţii ale corpului.

Stadiul anal corespunde perioadei când copilul va fi deprins cu oliţa. Freud consideră că această deprindere ar putea influenţa evoluţia ulterioară a individului, formarea personalităţii lui.

După întemeietorul psihanalizei, dacă părinţii copilului nu sunt prea severi, iar folosirea oliţei i se pare copilului deosebit de plăcută, atunci el ar putea deveni *anal-expulsiv* şi, în viaţă, ar fi extrem de generos şi de darnic. Dacă, dimpotrivă, părinţii copilului sunt prea severi, atunci copilul ar putea deveni *anal-retentiv*, făcându-i plăcere să reţină materiile fecale, în loc să ceară imediat oliţa. În acest caz, copilul va deveni în viaţă un tip egoist, lacom, încăpăţânat.

Reiese că, în mod constant, copilul îşi poate mulţumi părinţii prin a fi „curat", fie le poate dejuca planurile, făcând „murdar". Prin urmare, senzaţiile de plăcere asociate cu „expulzarea" sau „retenţia" se asociază comportamentului, care are implicaţii sociale (vezi Birch, 2000).

După cum se poate vedea, stadiul anal presupune momentul anal-expulsiv şi momentul anal-retentiv. Pe plan psihologic, în momentul anal-expulsiv copilul simte plăcerea auto-erotică a excreţiei, plăcerile legate de expulzare: a arunca, a striga, gustul jocului, al competiţiei; mânia, când nu i se satisfac dorinţele, frica de a fi abandonat, plăcerea de a provoca, de a sfida, nevoia de a comunica.

Conduitele tipice ale acestui moment sunt jocurile interminabile, copilul vrea să exploreze, să arunce, să lanseze, să provoace din plăcere, să imite părinţii în joacă. Declară că vrea să facă totul singur, apoi se refugiază în braţele părinţilor; caută să placă.

În ceea ce priveşte momentul anal-retentiv, sentimentele corespunzătoare ale copilului sunt: plăcerea auto-erotică a retenţiei, dorinţa de putere (constrângerea mediului fiind greu suportată), nevoia de a stăpâni, de a poseda în totalitate, de a manipula, plăcerea de a reţine, teama de a pierde, frica de a fi surprins greşind; dorinţa şi frica de violenţă.

Conduitele tipice ale acestui moment sunt: supărări îmbufnate, jocuri de tip sado-masochist[6], tendinţa de a păstra, a aranja, a ascunde (vezi Juès, 1998).

Un eveniment semnificativ în viaţa copilului – în acest stadiu – este efortul părinţilor de a-i impune un instructaj şi un comportament igienic. În particular, dacă deprinderea cu oliţa a avut loc prea devreme sau prea

---

6. *Sadismul* este agresiunea plină de plăcere împotriva unui obiect, unei persoane, iar *masochismul* este accesul de plăcere resimţit prin provocarea de experienţe dureroase (vezi Juès, 1998).

târziu, atunci copilul ar putea căpăta *o fixaţie anală*, care i-ar putea afecta caracterul. Probabil rezultată din conflictul părinte-copil în timpul instruirii igienice, fixaţia în stadiul anal poate duce la apariţia fie a unei personalităţi preocupate excesiv de curăţenie şi sistematizare (expulzare), fie a uneia avare, refractare şi obsesive în perioada adultă (retenţie).

C. Stadiul falic (3-5/6 ani)

S. Freud face referiri la acest stadiu începând din 1923. El este invocat în articolele: *Organizarea genitală infantilă* (1923), *Declinul complexului Oedip* (1924), *Câteva consecinţe psihice ale diferenţei anatomice între sexe* (1925).

Este perioada uceniciei curăţeniei care orientează curiozitatea şi interesul copilului spre organele genitale. Copilul va constata că fiecare sex are comportamente specifice. Acum, energia sexuală (libidoul) se centrează asupra organelor genitale, iar sentimentele devin (mai) evident sexuale. În timpul acestui stadiu, Freud presupune că băieţii încep să se confrunte cu ceea ce el a numit *complexul lui Oedip*. Acesta îi declanşează conflicte interne tulburătoare, care pot fi rezolvate (firesc) prin identificarea băiatului cu părintele de acelaşi sex.

Cum ştim, Oedip a fost un faimos rege grec care şi-a omorât tatăl din greşeală şi s-a căsătorit cu mama sa. Stabilind similitudini, Freud consideră că, în timpul stadiului falic, băieţelul capătă o afinitate sexuală intensă pentru mama lui. Datorită acestui lucru, el invidiază relaţia intimă a tatălui cu mama, percepându-şi tatăl ca rival. Băiatul doreşte să scape de el. Totuşi, tatăl este mult mai mare şi mai puternic decât băieţelul şi, astfel, copilul începe să se teamă că, văzându-l ca pe un rival, tatăl l-ar putea castra, eliminând astfel şi dorinţele sale interzise.

Deoarece este imposibil să trăiască sub imperiul spaimei continue de castrare pe care i-o produce acest conflict, băiatul elaborează un mecanism de apărare pentru a-şi învinge teama, mecanism cunoscut sub numele de „identificare cu agresorul". El pune în valoare toate aspectele sub care se aseamănă cu tatăl său, adoptând atitudinile, manierele şi acţiunile acestuia, cu simţământul că, dacă tatăl său îl consideră similar, nu îl va mai privi cu ostilitate. Prin acest proces de identificare se realiza – credea Freud – identificarea sexuală a băiatului şi rezolvarea/depăşirea cu bine a complexului lui Oedip[7].

---

7. Au existat multe critici în legătură cu ideile lui Freud legate de complexul lui Oedip şi cu necesitatea rezolvării acestuia. Una dintre ele este aceea conform căreia mulţi băieţi cresc în familii cu un singur părinte, fără tată, şi nu par să sufere de o criză de identitate masculină (vezi Hayes şi Orrell, 1997, p. 347).

Evaluarea progresului fetiţelor aflate în stadiul falic nu este bine conturată în operele freudiene. Întemeietorul psihanalizei propune explicaţii alternative pentru eventuala identificare a fetiţei cu mama. Cel mai des invocat este *complexul Electra* ; el se referă la faptul că fetiţa, considerându-se deja castrată, suferă de invidie de penis. Această situaţie favorizează căutarea unui puternic ataşament de iubire faţă de tată, posesorul unui penis, iar în final fetiţa se identifică cu mama pentru a fi ca ea. Organizarea falică la fată o determină să revendice falusul şi să-l dorească în echivalentul său simbolic, care va constitui pentru femeie copilul.

Aşadar, fetiţele au un anumit sentiment de apropiere faţă de tatăl lor, căutând să-şi înlăture rivala. În cele din urmă, cele mai multe ajung (aşa cum ajung şi băieţii) la identificarea sexuală (cu mama lor).

Din identificarea copilului cu părintele de acelaşi sex, rezultă două consecinţe importante :

- copilul adoptă rolul de gen ce va fi asumat în viaţă ;
- copilul adoptă standardele morale ale părinţilor, atitudinile şi interdicţiile împreună cu normele morale ale societăţii. Prin urmare, prin rezolvarea satisfăcătoare a complexelor lui Oedip şi Electra se naşte Supraeul, iar valorile şi credinţele unei culturi sunt transmise de la o generaţie la alta.

Dacă, printr-o abordare fără tact, grosieră a părinţilor/educatorilor, copilul nu rezolvă în mod satisfăcător complexele lui Oedip şi Electra, problemele continuă şi după această vârstă, conflictele interioare se accentuează sau se amplifică. Psihanaliştii cred că fixaţia în stadiul falic stă la baza majorităţii nevrozelor din perioada adultă (Birch, 2000).

Principalele simţăminte ale copilului aflat în stadiul falic sunt : conştientizarea diferenţelor de sex, a rolului şi statutului care decurg din aceasta, teama de castrare, dorinţa de a câştiga, de a fi primul.

Conduitele tipice aferente acestor simţăminte sunt : mimetismul celor mari, curiozitatea legată de problemele sexualităţii, refuzul de a manifesta conduita sexului opus, dorinţa de a fi cel mai tare, cel mai rapid, de a câştiga (vezi Juès, 1998).

D. Perioada de latenţă (de la 6 ani la pubertate)

În jurul vârstei de şase ani, micul om „a parcurs deja un traseu important în organizarea libidinală : copilul este gata pentru un exerciţiu sexual ; moravurile, morala, psihologia adulţilor, societatea în modurile ei de existenţă, totul va contribui la introducerea unei pauze : perioada de latenţă" (A. Fernandez-Zöila, 1996, p. 55). Aceasta este perioada de calm

relativ după zbuciumul stadiului falic. În acest timp, libido-ul este slab şi nu se centrează asupra nici uneia dintre regiunile corpului. Este un fel de aşteptare pentru ca individul şi socialul să se întâlnească; de asemenea, „pentru ca socialul şi culturalul să contribuie la perfectarea învăţării atitudinilor, a comportamentelor şi a conduitelor care vor conveni existenţei adulte" (Fernandez-Zöila, 1996, p. 56). Este, cum ar zice Freud însuşi, perioada dezvoltării Eului, mai ales în raport cu deprinderile sociale şi intelectuale.

E. Stadiul genital (de la pubertate şi pe tot parcursul vieţii adulte)[8]

Modificările hormonale stimulează reapariţia libidoului. El se focalizează asupra organelor genitale şi atenţia tânărului se concentrează asupra sexului opus. Se intensifică interesul pentru plăcerea sexuală şi toate pulsiunile sexuale anterioare asociate cu regiuni specifice ale corpului se transformă într-un set integrat de atitudini şi trăsături sexuale adulte (vezi Birch, 2000).

Cum am văzut, psihanaliza susţine că adultul, din punct de vedere biologic, se fixează, în general, mai mult sau mai puţin asupra unuia dintre primele patru stadii psihosexuale, în jurul căruia se va ordona, cu predilecţie, comportamentul său, cel mai adesea în mod inconştient. În cel mai bun caz, dar în situaţii foarte rare, el va atinge al cincilea stadiu: *stadiul cu adevărat adult*, în sensul deplin, psihologic, moral, social şi nu numai în cel al vârstei şi al maturizării biologice/sexuale.

Considerăm că este foarte important, pentru educaţie, pentru relaţia copil-părinte, elev-institutor/profesor să cunoaştem eventualele/momentanele fixaţii ale educatorului şi ale elevului. De asemenea, dacă educatorul însuşi recunoaşte – într-o anumită măsură – viabilitatea stadialităţii freudiene, atunci este esenţial ca el să-şi conştientizeze şi să-şi depăşească propriile fixaţii psiho-morale, să-şi analizeze mai atent propriile particularităţi, sensibilităţi, tipul (constant) de probleme care apare în derularea raportului educativ, dar şi pe cele ale elevului său. În felul acesta, va putea evita multe neînţelegeri, conflicte, disonanţe, îşi va putea da mai bine seama *cui aparţine problema* (Gordon). Pe scurt, vom avea un control mai bun asupra propriei vieţi şi asupra relaţiilor cu ceilalţi (fie ei colegi, elevi, cunoscuţi mai mult sau mai puţin apropiaţi).

În situaţiile concrete, în ceea ce priveşte descrierea şi încadrarea oamenilor, lucrurile nu stau atât de tranşant precum încercăm să le prezentăm în

---

8. Acest stadiu mai este denumit şi *stadiul adult*. Vom vedea însă că nu există o concordanţă strictă între stadiul genital şi stadiul adult. Freud consideră că oamenii ating stadiul genital, *dar foarte puţini dintre ei ating stadiul adult*.

continuare – urmând îndeaproape caracterizările făcute de J.P. Juès (1998) – ci fiecare aparţine, mai mult sau mai puţin, mai multor stadii şi destul de frecvent la două.

a) Stadiul oral

- Sentimente şi trăiri : la adultul fixat în acest stadiu se manifestă o mare nevoie de stimulări fizice. Pentru el, contactele fizice sunt foarte importante şi individul nu se poate lipsi de ele. El nu-şi trăieşte existenţa decât prin ceea ce încorporează prin intermediul senzaţiilor astfel resimţite. Nu există, aşadar, niciodată saturaţie. Mediul este perceput inconştient de individ ca fiind o parte din el însuşi, nu există senzaţia de a fi distinct de ceilalţi. Individul se simte „fragmentat" dacă mediul nu-i oferă în permanenţă *stroke*-uri de tot felul.
- Motivaţiile adultului fixat în acest stadiu sunt : să fie iubit, hrănit, protejat ; să se împlinească, să fuzioneze, să adune ; manifestă frica de a fi (psihologic) devorat sau înăbuşit.
- Conduitele tipice sunt : pentru acest „adult" somnul este o evadare frecventă atunci când se află faţă-n faţă cu problemele sale. Să absoarbă, să mănânce, să bea sunt activităţi fundamentale, iar contactul fizic este căutat în gesturi şi mişcări. Individul dă dovadă de bulimie intelectuală, adică de o aviditate de cunoaştere, de lecturi, de muzică, are o capacitate vastă de înregistrare, dar nu de clasare, nici de integrare personală. Manifestă, de asemenea, dependenţă de ceilalţi : individul este invadator pentru ceilalţi pentru că îi urmează pasiv, întotdeauna. Este extrem de posesiv şi caută afecţiunea exclusivă a unei fiinţe alese, bărbat sau femeie, care va trebui să joace pentru el rolul de mamă grijulie. Dă dovadă de egoism, de un nedisimulat egoism.

Numeroase studii au arătat că în cadrul celor ce aparţin *personalităţii orale* se diferenţiază două subgrupuri, care reflectă subfazele oral-pasivă (suptul) şi oral-agresivă (muşcatul). Caracteristicile asociate primei subfaze sunt : dependenţa, fluenţa, sociabilitatea şi relaxarea, iar caracteristicile asociate celei de-a doua subfaze sunt : agresivitatea verbală, invidia, atitudinea rece şi ostilitatea, duşmănia, ambiţia, nerăbdarea (vezi Kline şi Storey, 1977).

b) Stadiul anal

După cum am văzut anterior, stadiul anal presupune două momente : momentul anal-expulsiv şi momentul anal-retentiv.

Caracteristicile individului anal-expulsiv sunt:

- sentimente şi trăiri: se manifestă şi la el – ca şi la tipul oral – acelaşi sentiment de fragmentare, de vid şi de inexistenţă dacă mediul nu-i oferă în permanenţă *stroke*-uri. În plus, manifestă o teamă permanentă ca legătura cu celălalt, resimţită ca vitală, să nu fie ruptă. În permanenţă, se teme ca celălalt să nu-l abandoneze, dar contrar celui care se fixează în stadiul oral şi aşteaptă pasiv, analul-expulsiv acţionează febril pentru a atrage asupra lui afecţiunea celuilalt. El justifică respingerea sau indiferenţa celuilalt prin faptul că se consideră inferior şi/sau culpabil. Se manifestă, în acelaşi timp, o dorinţă exacerbată de a absorbi pe altul;
- motivaţii: este dornic să se mişte, să se simtă trăind, să se joace, să creeze legături, să intre în contact, să provoace, să seducă, să fie admirat, să abandoneze, să părăsească, să fugă, să sfărâme;
- conduite tipice: manifestă alternanţa fazelor active şi a celor depresive, are o mare capacitate (o aptitudine) de a reproduce modelele care îl înconjoară.

Caracteristicile individului anal-retentiv sunt:

- sentimente şi trăiri: individul se teme să piardă, pentru că dacă pierde se simte distrus. Are plăcerea de a disimula, de a ascunde şi se simte culpabil. Paradoxal – pentru a se pedepsi – aspiră să fie descoperit. Are deseori fobii, este superstiţios, suferă de un intens sentiment de inferioritate şi, în paralel, se consideră o valoare ne(re)cunoscută. Este, în acelaşi timp, atras şi temător de forţă şi de violenţă. Se hrăneşte bucuros din catastrofe şi simte că trăieşte atunci când trebuie să înfrunte ostilitatea şi necazul. Complexul oedipian este trăit într-un climat de gelozie morbidă, partenerul fiind fie distrus pentru a şi-l însuşi, fie idealizat;
- motivaţii: individul este motivat să acumuleze, să păstreze, să controleze, să organizeze, să planifice, să calculeze, să perfecţioneze. Este motivat să respecte normele, să le facă respectate, să pună în ordine, să cureţe, să purifice, să ispăşească, să pedepsească, să se pedepsească, să domine, să distrugă, să fie distrus;
- conduite tipice: sado-masochismul este modul privilegiat de relaţie al individului, care se pune (inconştient) în poziţia de a provoca violenţa celuilalt sau pentru a face din el victimă supusă. Obiectul dragostei sale este, fără deosebire, un bărbat sau o femeie, important fiind ca individul să găsească raportul dominant-dominat. Individul

se comportă ca un distrugător : structurează, clasează, raţionalizează, posedă pentru a înlătura orice viaţă autonomă a lucrurilor. Este un obsedat al preciziei. Totul trebuie să fie pus la punct până în cele mai mici amănunte. Nici o dezordine ; totul la locul lui. El are tendinţa de a-şi distruge partenerul prin bănuieli permanente. Este atras de puterea pe care o reprezintă pentru el o ocazie de a-şi exercita violenţa. Nu admite să fie învinovăţit şi se simte în permanenţă agresat de oricine, ceea ce îi permite să-şi justifice comportamentele tiranice, pronunţata-i agresivitate. Culpabilitatea îl împinge spre săvârşirea de acte purificatoare. Dă dovadă de scrupule, de simţul datoriei, se arată perfecţionist. Păstrează totul, îşi ascunde obiectele de valoare şi bănuieşte fără încetare pe ceilalţi că vor să-l fure, să-l ruineze. Are mania aranjării, a colecţiilor, a încuietorilor. Realizează sistematic acumularea informaţiilor şi nu le transmite decât puţin câte puţin.

Pe scurt, personalitatea anală (retentivă) se caracterizează prin : sistematizare, rigiditate, încăpăţânare şi avariţie. Tipul de personalitate în care sunt combinate aceste trăsături mai este cunoscut şi sub numele de *personalitate obsesiv-compulsivă* (vezi Birch, 2000).

c) Stadiul falic

Caracteristicile individului fixat în stadiul falic sunt :

- sentimente şi trăiri : individul dă dovadă de mult egoism ; el este foarte concentrat asupra lui însuşi, este preocupat de imaginea sa, anturajul său fiind perceput ca un instrument de punere în valoare. Subiectul supraapreciază aspectul puterii. Trăind cu obsesia ca acestea să nu-i scape, falicul îşi cheltuie energia în cuceriri. Trebuie, fără încetare, să-şi dovedească lui însuşi, ca şi celorlalţi, că este puternic, pentru că nu este sigur de acest lucru. De aici, la bărbaţi, tendinţa de a vrea să străpungă, să stăpânească, iar la femei să-şi asigure puterea prin posesiune şi prin promisiune. Individul falic manifestă frica şi dorinţa de a se arăta ; lui îi place să strălucească în public şi, în paralel, se teme să se exprime în acest mod ;
- motivaţii : individul este motivat să întreprindă, să creeze ceva nou, original, să pătrundă secretele altora, manifestă teama de a rata, de a se înşela, de a nu fi recunoscut ca puternic ;
- conduite tipice : o constantă a conduitei individului falic este lupta competitivă ; subiectul se simte permanent în competiţie cu alţii şi doreşte întotdeauna să arate că el este cel mai bun. El are cea mai

mare/puternică/elegantă/modernă maşină, casă, copiii lui sunt cei mai inteligenţi, el are cea mai bună situaţie profesională, el câştigă mai mulţi bani decât ceilalţi etc. El nu încetează, prin urmare, să-şi dovedească superioritatea pe toate planurile, cu preţul inventării de fapte excepţionale. Îl caracterizează exhibiţionismul şi voyeurismul : plăcerea de a se arăta, a spune sau a face ceva care precis va şoca, provocarea dorinţei celuilalt şi încercarea de a pătrunde în intimitatea lui. Îi place să fie deţinătorul secretelor altuia.

d) Stadiul adult (deplin)

Este momentul şi rezultatul fericit al evoluţiei unei personalităţi. Deşi rareori atins, el constituie, totuşi, un reper pentru a pune lucrurile în perspectivă. Într-un fel, este un model, un punct de referinţă. El reprezintă concret echilibrul găsit, înţelepciunea în sfârşit trăită în activităţi şi relaţii constructive, momentul dobândirii respectului celuilalt.

Individul adult (împlinit, deplin) are următoarele caracteristici :

- sentimente şi trăiri : serenitate şi ponderare, păstrate chiar în dinamismul acţiunii ; indiferenţă în faţa recunoaşterii sau nerecunoaşterii de către ceilalţi ; neimplicare în competiţie. Manifestă subordonarea exigenţelor Supraeului la aprecierile Eului ; *încredere profundă în sine*. Dă dovadă de o autoapreciere realistă. Are tendinţa de a aprecia identic solitudinea şi viaţa în societate ;
- motivaţie : preponderent intrinsecă ;
- conduite : are obiceiul de a tria stimulii mediului şi de a-şi alege răspunderile. Conduitele adultului (deplin) sunt orientate de sensul dat vieţii proprii. Manifestă respect absolut al personalităţii altuia şi al opţiunilor sale. Dovedeşte o bună integrare a sexualităţii ; ea nu este nici supraevaluată, nici subevaluată. Acceptă, cu umor, provocarea altuia, dar refuză să răspundă prin justificare (contrarăspuns, replică, revanşă) sau agresivitate. Îşi conduce fără dificultăţi acţiunile cerute şi desfăşurate în afara obiceiurilor proprii. Refuză să iasă în faţă, nu-i place, nu-şi doreşte posturi de conducere, dar acceptă şi îşi asumă pe toate planurile responsabilităţi (vezi Juès, 1998).

II. Interesul pentru teoria lui Freud a continuat şi după moartea acestuia, deşi mulţi postfreudieni şi-au modificat opiniile în anumite privinţe (neofreudieni). Mulţi dintre ei consideră că relaţiile sociale pe care le dezvoltă un copil cu cei din jurul său au un rol foarte important în dezvoltarea lui.

Neofreudienii s-au concentrat, în principal, asupra dezvoltării Eului, pe care l-au considerat un domeniu neglijat de către S. Freud. Între cei mai

renumiţi neofreudieni se numără şi Erik Erikson. El a elaborat *teoria dezvoltării psihosociale* (1959). Teoria lui a încercat să asigure un cadru care să ofere o viziune de ansamblu a dezvoltării individului pe tot parcursul vieţii. Chiar dacă a fost puternic influenţat de ideile lui S. Freud, Erikson a evidenţiat forţele sociale care influenţează dezvoltarea. El a descris o succesiune de stadii psihosociale pe care le considera aplicabile indivizilor din diferite culturi şi societăţi.

Ca şi întemeietorul psihanalizei, Erik Erikson a crezut că individul se confruntă cu o serie de conflicte, pe care trebuie să le rezolve, în vederea dezvoltării unei personalităţi sănătoase. În teoria lui Erikson, însă, *conflictele nu sunt centrate pe părţile corpului, ci pe relaţiile individului cu alţi membri ai societăţii. Problemele psihologice apar atunci când individul este insuficient pregătit să facă faţă exigenţelor variabile ale societăţii* (vezi Hayes şi Orrell, 1997).

Deschiderea principală a lui Erikson este aceea că dezvoltarea personalităţii se face pe tot parcursul existenţei individului. Fiecare etapă a vieţii este permeabilă unei noi achiziţii psihosociale fundamentale, ca urmare a unei noi *crize de dezvoltare*. Acestea apar din conflictul dintre posibilităţile de relaţionare ale persoanei şi cerinţele mediului social. *Personalitatea umană este o construcţie în timp*, dilemele fiecărei etape şi natura influenţelor receptate putând să plaseze fiecare achiziţie între variante opuse (vezi Iacob, 1998).

În teoria lui, Erikson a stabilit opt stadii. În fiecare stadiu individul se confruntă cu un conflict fundamental, cu o dilemă esenţială. Rezolvarea conflictului unei anumite etape asigură individului capacitatea de a le aborda şi controla pe cele ulterioare. Prin urmare, fiecare stadiu de viaţă este marcat de o criză, de o „luptă", cu care se confruntă orice individ care a ajuns la şi parcurge acel stadiu. Nivelul de succes cu care se poate controla criza va determina acea bunăstare psihologică a individului într-o anumită perioadă. Persoana care este incapabilă să facă faţă în mod satisfăcător crizei va continua să aibă probleme şi în stadiile ulterioare şi astfel progresul ei va fi – mai mult sau mai puţin – afectat. Totuşi, E. Erikson credea că este posibilă compensarea ulterioară a experienţelor nesatisfăcătoare dintr-o anumită perioadă. Totodată, negocierea satisfăcătoare a unei crize dintr-un stadiu anterior poate fi diminuată dacă individul suferă unele deficienţe în dezvoltarea ulterioară.

Primul stadiu (primul an de viaţă)

Se derulează în jurul conflictului *încredere – neîncredere*, ca expresii ale dependenţei copilului de calitatea îngrijirii parentale. În acest sens, dacă îngrijirea a fost caldă, echilibrată, calmă, copilul va dezvolta o atitudine

(fundamentală) de încredere ; dacă, dimpotrivă, îngrijirea a fost dezordonată, capricioasă, rece, atunci copilul va dezvolta o atitudine (fundamentală) de neîncredere şi teamă, de suspiciune. Aceste caracteristici se instalează în structura intimă a reacţiilor, se stratifică în inconştient ca o structură bazală, fiind foarte dificil de schimbat de evoluţiile şi rezolvările (pozitive) ulterioare.

Al doilea stadiu (1-3 ani)

Se derulează în jurul conflictului *autonomie-îndoială (de sine)* ; este vorba despre emanciparea copilului de sub tutela imediat parentală sau, dimpotrivă, de simţul ruşinii şi al îndoielii, ca expresie a incapacităţii de a dobândi autonomie. Noile provocări fizice pe care le înfruntă copilul îi pot susţine încrederea sau îl pot face să se simtă, pur şi simplu, incapabil. Excesul critic al părinţilor (al celor din jur, în general) privind micile accidente ale vârstei (exemple : stricarea de obiecte, imicţiuni spontane etc.) duc – din partea copilului – la exces de ruşine. Dacă i se lasă copilului terenul dorinţelor de a efectua singur o serie de activităţi mărunte, atunci se dezvoltă autonomia. În stadiile ulterioare, aceste caracteristici pot fi modificate, însă de cele mai multe ori ele se instalează între structurile (psihice) fundamentale ale personalităţii individului.

Al treilea stadiu (3-6 ani)

Este stadiul în care copilul se confruntă cu conflictul dintre *iniţiativă şi vinovăţie*. Deoarece copilului i se cere să-şi asume din ce în ce mai multă responsabilitate pentru viaţa lui, el poate ajunge să-şi dezvolte un puternic simţ de iniţiativă sau poate ajunge să se simtă vinovat că nu şi-a îndeplinit corespunzător responsabilităţile. Iniţiativa se manifestă ca motorie şi intelectuală/imaginativă şi se exprimă prin realizarea a tot felul de acţiuni (jocul, comunicarea verbală etc.). În cazul în care iniţiativa nu este îngrădită de cei din jur (părinţi, educatori, rude, cunoscuţi etc.), atunci ea devine o caracteristică psihică. Dimpotrivă, îngrădirea şi evaluarea ei ca inoportună creează copilului sentimentul de vinovăţie, care se poate instala şi el în structura personalităţii.

Al patrulea stadiu (6-12 ani)

Acest stadiu se consumă în jurul conflictului dintre *sârguinţă, hărnicie, eficienţă* şi *inferioritate*. Pe măsură ce copilul are de înfruntat tot mai multe provocări noi, el poate să se străduiască să le depăşească sau poate să capete un sentiment caracteristic de incapacitate. Este etapa când şcoala absoarbe cea mai mare parte a disponibilităţilor copilului. În şcoală are loc, în fapt, procesul de dezvoltare a *sârguinţei*, dar şi *trăirea sentimentului*

de inferioritate, în cazul în care copilul nu poate răspunde cerinţelor sârguinţei impuse. Confruntarea copiilor cu experienţa sârguinţei este una gravă. Ea le poate consolida personalitatea sau le-o poate sensibiliza în faţa situaţiilor problematice, a încercărilor existenţiale. Inferioritatea se manifestă ca reacţie de eşec.

Al cincilea stadiu (12-18/20 ani)

Este dominat de conflictul dintre *identitate* (a eului) şi *confuzie* (a rolului). El apare în adolescenţă. Mulţimea noilor roluri sociale şi apartenenţa la mai multe grupuri sociale presupun dezvoltarea unui simţ integrator al propriei identităţi. În caz contrar, adolescentul va fi copleşit de multitudinea de roluri pe care trebuie să le joace.

Dacă tânărul reuşeşte să-şi trăiască amplu identitatea eului, atunci el îşi întăreşte încrederea (în sine), autonomia şi iniţiativa. Dacă nu reuşeşte să-şi contureze, să-şi delimiteze eul, atunci riscă să preia identităţile pe care i le pretinde mediul. Confuzia de roluri sau identificarea cu roluri negative este frecventă la copiii delincvenţi şi implică întărirea neîncrederii (în sine), a îndoielii, ruşinii şi inferiorităţii. Eşecul de roluri nu este de nerecuperat în fazele următoare.

Al şaselea stadiu (20-30/35 ani)

Conflictul dominant al acestei perioade este cel dintre *intimitate* şi *izolare*. Este vorba de perioada tinereţii şi de începutul vieţii adulte. Sentimentul intimităţii se constituie şi se întăreşte prin întemeierea unei noi familii (în raport cu familia de origine) şi se referă la prietenie, angajare şi sexualitate. Nerealizarea intimităţii pregăteşte şi generează relaţii superficiale cu ceilalţi, izolarea.

Al şaptelea stadiu (35-50/65 ani)

Individul se confruntă cu conflictul dintre *realizare/creaţie/generativitate* şi *stagnare/plictis*. El este pus în faţa problemei : viaţa lui va fi împlinită, productivă sau, dimpotrivă, va fi o viaţă pasivă, mereu aceeaşi, rutină?

Al optulea stadiu (65 ani-...)

Este, după Erikson, stadiul în care individul trebuie să accepte realitatea apropierii morţii, şi care presupune conflictul fundamental dintre integritate-disperare. Sentimentul integrităţii este dat de posibilitatea de a privi viaţa ca pe o realizare, ca pe o construcţie. Disperarea se constituie ca o retrospectivă care vede eşecurile, posibilităţile omise şi pierdute, ratarea.

(0-1 an) **Încredere – neîncredere.** Copilul are nevoie de ocrotire consecventă şi stabilă pentru a-şi dezvolta sentimentul de securitate.	Încredere în mediul înconjurător şi speranţa în viitor.	Suspiciune, insecuritate, teama de viitor.	Mama sau substituentul matern.	Speranţa.
(1-3 ani) **Autonomie – îndoială (de sine) şi ruşine.** Copilul caută independenţa faţă de părinţi. Tratamentul parental nu trebuie să fie prea rigid sau prea aspru.	Un simţ al autonomiei şi al aprecierii.	Sentimente de ruşine şi îndoială despre propria capacitate de autocontrol.	Părinţii.	Voinţa.
(3-6 ani) **Iniţiativă – vinovăţie, retragere.** Copilul explorează şi planifică noi activităţi. Curiozitatea sexuală poate fi rezolvată simpatetic de către părinţi.	Abilitatea de a iniţia activităţi şi bucuria de a participa la ele.	Teama de pedeapsă şi vinovăţia cu privire la sentimentele personale.	Mediul familial.	Finalitatea în acţiuni.

(6-12 ani) **Sârguinţă, hărnicie - inferioritate.** Copilul dobândeşte informaţii importante legate de cultura din care face parte.	Simţul competenţei şi al achiziţiei. Încredere în propria abilitate de a elabora şi îndeplini lucruri.	Reacţiile nefavorabile din partea celorlalţi pot cauza sentimente de inadecvare şi inferioritate.	Şcoala şi grupul de joacă.	Competenţa.
(12-18/20 ani) **Identitate - confuzia rolului.** Adolescentul caută o identitate personală şi profesională coerente.	Abilitatea de a se vedea pe sine ca fiind o persoană consecventă şi integrată, cu o identitate puternică.	Confuzia cu privire la cine şi ce este adolescentul (el ca persoană).	Modelele şi cogeneraţionalii.	Unitatea.
(20-30/35 ani) **Intimitate - izolare.**	Abilitatea de iubire şi dăruire.	Izolare; relaţii superficiale cu ceilalţi.	Prietenii, relaţia de cuplu.	Reciprocitatea afectivă.
(35-50/65 ani) **Realizare/-prolificitate - stagnare.** Individul caută să fie productiv şi creativ şi să-şi aducă o contribuţie în societate, luată ca întreg.	Interesul şi grija faţă de ceilalţi într-un sens mai larg.	Stagnarea dezvoltării; plictiseală şi un interes deosebit pentru propria persoană.	Familia, profesia.	Responsabilitatea, devoţiunea.
(65 ani +) **Integritate - disperare.** Individul îşi revizuieşte şi evaluează ceea ce a împlinit în viaţă.	Satisfacţia de viaţă; acceptarea morţii.	Regret faţă de posibilităţile omise şi pierdute; teama de moarte.	Pensionarea, apusul vieţii.	Înţelepciunea.

Evaluată din punct de vedere educativ, stadialitatea eriksoniană sugerează următoarele constatări :

a) **elevul :** parcurge stadiile caracterizate prin crizele sârguinţă, hărnicie – inferioritate şi identitate (de sine) – confuzie de rol ;

b) **educatorul :** parcurge stadiile caracterizate prin crizele intimitate – izolare şi realizare, prolificitate – stagnare.

Reiese că în instituirea şi derularea unei relaţii educative vom putea întâlni următoarele situaţii (Tabelul 2) :

Tabelul 2

Stadialitatea lui E. Erikson şi relaţia educativă

Elev / Educator	Sârguinţă	Inferioritate	Identitate	Confuzie de rol
Intimitate	+ +	+ -	+ +	+ -
Izolare	- +	- -	- +	- -
Realizare, Prolificitate	+ +	+ -	+ +	+ -
Stagnare	- +	- -	- +	- -

- **un educator** cu abilităţi de dăruire şi prietenie, de angajare şi cooperare întâlneşte **un elev** sârguincios, cu simţul şi dorinţa competenţei, cu încredere în capacitatea sa de a rezolva problemele şi a finaliza lucrurile ; este o relaţie educativă de tip (+ +).
- **un educator** cu tendinţa spre izolare, cu relaţii comunitare superficiale se întâlneşte cu **un elev** cu încredere în sine, harnic, pus să-şi rezolve problemele şi să aibă rezultate cât mai bune ; este, aşadar, o relaţie educativă de tip (- +).
- **un educator** productiv, creativ, viu, dornic să-şi aducă o contribuţie particulară la dezvoltarea societăţii, la îmbunătăţirea relaţiilor umane, angajat şi disponibil în relaţiile cu semenii se întâlneşte cu **un elev** serios, harnic, pus pe treabă, cu obiective clare, gata să-şi ducă până la capăt sarcinile pe care şi le-a asumat, dornic să achiziţioneze şi să utilizeze cât mai multe cunoştinţe şi deprinderi ; este vorba, aşadar, de o relaţie educativă de tip (+ +).
- **un educator** aflat în stagnare, cu achiziţii (cognitive) de suprafaţă, nesemnificative, blazat şi plictisit, cu interese egoiste, rigid şi limitat,

autosuficient, întâlneşte **un elev** interesat să înveţe, să ştie, să rezolve, să-şi dezvolte propriile capacităţi cognitive, volitive, afective, caracteriale ; avem, aşadar, o relaţie educativă (– +).

- **un educator** deschis, cooperant, într-o vervă firească, cu harul dăruirii şi al iubirii întâlneşte **un elev** stăpânit de un complex de inferioritate, de o stare de inadecvare, pe care caută să le camufleze sau să le supracompenseze zgomotos, agresiv ; se instituie, aşadar, o relaţie educativă de tip (+ –).
- **un educator** cu o tendinţă semnificativă de izolare, de trecere neobservată, cu angajări rare şi superficiale, impuse din exterior se întâlneşte cu **un elev** complexat, care se simte incomod în propria piele, un elev ce trece printr-o perioadă de neacceptare de sine ; în acest caz, avem o relaţie „educativă" de tip (– –).
- **un educator** prolific, angajat în realizarea unei vieţi cu sens, autentic, creativ întâlneşte **un elev** cuprins de sentimentul inferiorităţii, cu o imagine de sine de neacceptat, aflat într-o stare de inadecvare în raport cu oamenii, în general şi colegii, în particular ; este vorba, aşadar, de o relaţie educativă de tip (+ –).
- **un educator** care nu mai cere prea mult de la sine, intrat prea adânc în rutină, care nu mai poate produce nimic fundamental prin cunoaşterea, acţiunea şi profesia sa întâlneşte **un elev** copleşit de propriul său sentiment de inferioritate, centrat prea mult pe sine, frustrat ; avem de-a face, aşadar, cu o relaţie „educativă" de tip (– –).
- următoarea ipostază a acestei relaţii este aceea în care **un educator** plin de solicitudine, vesel, cooperant, pregătit întotdeauna să ofere ce are mai bun/mai interesant întâlneşte **un elev** care se cunoaşte pe sine, ştie clar ce vrea, ce poate şi ce are de făcut, cu o identitate personală (aproape) precizată/configurată ; aşadar, este vorba de o relaţie educativă de tip (+ +).
- **un educator** nesociabil şi căruia îi displace compania semenilor, închis în sine se întâlneşte cu **un elev** cu identitate de sine, matur din punct de vedere psihologic, consecvent în raport cu munca sa şi cu alţi colegi, integrat ; desprindem, prin urmare, o relaţie educativă de tip (– +).
- următorul tip de relaţie formativă este cel în care se întâlnesc **un educator** prolific, productiv, cu un câmp cognitiv problematic larg şi **un elev** cu o identitate personală puternică, pus să şi-o consolideze şi să şi-o afirme ; avem, aşadar, o relaţie educativă de tip (+ +).

- **un educator** dominat/preocupat de propria persoană, pentru care zilele au devenit egale şi monotone, iar viaţa a devenit, pur şi simplu, un reflex, întâlneşte **un elev** sigur pe sine, cu o imagine clară despre sine, bine orientat în ceea ce are de îndeplinit în şcoală şi în relaţiile cu oamenii ; prin urmare, avem de-a face cu o relaţie educativă de tip (– +).
- o altă relaţie formativă posibilă este aceea în care **un educator** caracterizat prin dăruire şi dragoste întâlneşte **un elev** aflat în situaţia confuziei de rol, a nestructurării (încă a) identităţii de sine, a tatonării în ceea ce priveşte sensul şi rolul său în viaţă şi în societate ; se instituie, prin urmare, o relaţie educativă de tipul (+ –).
- o relaţie „educativă" s-ar putea să pună faţă-n faţă **un educator** izolat, retras, necomunicativ, solitar şi **un elev** delincvent, inconsecvent, necooperant, deranjant ; este vorba de tipul de relaţie (– –).
- **un educator** prosper, productiv, cu realizări profesionale (ştiinţifice şi/sau culturale) incontestabile, în dezvoltare, întâlneşte **un elev** aflat într-o perioadă de derută, tulbure, un elev slab valorizat, care îşi duce viaţa la periferia ei, fără valori morale şi profesionale, civice, şi/sau juridice clare, întemeiate ; este vorba, aşadar, de relaţia educativă de tip (+ –).
- în sfârşit, o ultimă ipostază a relaţiei de învăţare-dezvoltare (reieşită din teoria stadiilor psihosociale a lui E. Erikson) ar putea fi aceea în care se întâlnesc **un educator** aflat în stagnare, steril, plafonat, cu o scăzută stimă de sine şi **un elev** aflat într-un moment nefavorabil, de derută, de dezechilibru afectiv şi comportamental ; prin urmare, avem o relaţie „educativă" de tip (– –).

Conform stadialităţii eriksoniene, reiese că avem : 4 relaţii educative de tip (+ +), 4 relaţii „educative" de tip (– –) şi 8 relaţii educative de tip (+ –) şi (– +).

Relaţiile educative de tip (+ +) sunt cele mai fecunde ; ele au mari şanse de a se transforma în autoeducaţie, în autoformare.

Relaţiile de tip (– –) au şanse minime (aproape nule) de a produce schimbări interioare pozitive, constructive, creştere lăuntrică. Ele facilitează, mai degrabă, condiţiile deformării elevului, accentuării stărilor lui de confuzie, de neacceptare de sine, a scăpării vieţii sale de sub control.

Ele pot accentua neîncrederea în sine, compensată prin teribilism sau subestimare.

Acest tip de relaţii necesită din partea specialiştilor (pedagogilor, psihologilor, psihoterapeuţilor, asistenţilor sociali etc.) o atenţie specială. Este necesar, pe cât posibil, să fie detectate, evitate şi/sau stopate.

Se pare că cea mai mare probabilitate de realizare o au relaţiile educative de tip (+ –) şi (– +). Din fericire, ele au mari şanse de a se apropia de cele de tip (+ +), dacă educatorii (+) lucrează cu calm, tenacitate, tact, răbdare şi dacă cei (–), mai devreme sau mai târziu, îşi recunosc rezolvarea negativă a conflictului stadiului în care se află şi încearcă o „deplasare” a lui spre valoarea pozitivă (reciprocitate afectivă şi responsabilitate/devotament).

4. Caracterizarea pluridimensională a vârstelor şcolare

4.1. *Etapa de vârstă 6-9 ani*

În privinţa dezvoltării biofizice, între 6-7 ani are loc o temperare a procesului de creştere ; ulterior, acesta se va intensifica uşor. Dentiţia provizorie începe să fie înlocuită treptat cu cea permanentă, ceea ce îi creează copilului un oarecare disconfort şi modificări temporare ale vorbirii sau chiar dificultăţi în alimentare. Dezvoltarea dentiţiei permanente este însoţită de procesul de osificaţie. În jurul vârstei de 7 ani, osificarea la nivelul bazinului (în special la fetiţe) şi procesele de calcifiere la nivelul osaturii mâinii se intensifică. Se dezvoltă musculatura fină a mâinii. Având în vedere dezvoltarea biofizică în ansamblu, poziţiile incorecte în bancă, la birou, la masa de lucru (apăsarea toracelui, spatele strâmb) pot duce la deformări ale toracelui şi deplasări de coloană. La 6-7 ani copilul este sensibil, dificil, instabil, oboseşte uşor, are indispoziţii la alergii, dar se reduc bolile contagioase. Refacerea psiho-fizică este relativ rapidă şi ca urmare a unui somn bun (vezi Verza, 1993).

Privită din punct de vedere socio-moral, evoluţia şcolarului mic este influenţată de dezvoltarea relaţiilor lui cu adulţii şi cu alţi colegi de clasă. În acest sens, sunt semnificative pentru copil relaţiile pozitive, de cooperare şi căldură ale părinţilor, sau, dimpotrivă, atitudinea lor de respingere, care se manifestă prin ostilitate, răceală şi autoritate brutală sau, pur şi simplu, prin indiferenţă.

În familiile în care părinţii manifestă – constant – un control intens, riguros, copiii sunt (în general) mai puţin prietenoşi şi creativi, mai

dependenţi de alţii şi au un proces de maturizare mai lent. Pe de altă parte, în familiile în care se exercită un control prea lejer sau se manifestă (o îngrijorătoare şi condamnabilă) indiferenţă, copiii au tendinţa de a deveni dezordonaţi, necompetitivi, neadaptaţi. Rezultatele cele mai bune le obţin, în general, copiii ai căror părinţi au o atitudine clară, caldă, manifestă (constant şi sincer) interes pentru viaţa copilului, îi acordă o anumită autonomie, exercitând un control echilibrat asupra lui.

Părinţii (şi educatorii) ostili pot determina la micul şcolar o atitudine de conformism, de încredere redusă în forţele proprii, teamă, timiditate, sentimente profunde de culpabilitate şi revoltă de sine cu impact asupra reacţiilor nevrotice. Părinţii (şi educatorii) ostili, neglijenţi creează premisele instalării la copii a agresivităţii, a durităţii, neglijenţei, impulsivităţii, cu o mare probabilitate de evoluţie spre delincvenţă juvenilă.

Formele relaţiilor de familie (şi a celor şcolare) au efecte şi în ceea ce priveşte formarea conceptului de sine al copilului ca element semnificativ al unui comportament echilibrat, autocontrolat. Situaţiile de tensiune şi autoritarism exclusiv şi brutal îi fac pe copii să se simtă inferiori şi să aibă dificultăţi în a da şi a primi afecţiunea altora, se simt izolaţi şi nefericiţi, vinovaţi şi depresivi, au reacţii de apărare; iar în situaţiile de acceptare, valorizare şi căldură afectivă, ei tind să-şi formeze şi să manifeste o înaltă stimă de sine, încredere, raţionalitate, autocontrol.

Deşi jocul îşi pierde din importanţă, acesta este însă activ. Adeseori, experienţa de viaţă acumulată, preocupările adulţilor (din preajma lor) şi relaţiile dintre aceştia, activitatea de îndeplinire a sarcinilor şcolare este evocată în joc. Jocul este mai bine organizat, regulile sunt respectate cu mai multă rigoare, cu o cooperare evidentă între parteneri şi cu o finalizare clară a acţiunii. Tot mai pronunţat se manifestă şi spiritul competitiv (dintre parteneri sau dintre grupurile de joacă), iar dăruirea în vederea succesului, a câştigului este totală (vezi Verza, 1993).

I se dezvoltă spiritul de echipă şi conştientizează ideea de cinste şi de obligativitate. El dă impresia că este tot timpul grăbit, manifestă o relativă instabilitate motrică, fapt reflectat şi în aranjarea neglijentă a lucrurilor, a servirii mesei în fugă etc. Este sensibil la ignorare şi se supără repede, dar şi uită repede.

Din punct de vedere afectiv-motivaţional, în primele clase copilul învaţă sub influenţa adulţilor pentru a le face pe plac şi a răspunde statutului de şcolar. Ulterior, învăţarea este impulsionată şi de relaţiile copilului cu alţi colegi, percepute ca ambiţie, cooperare şi competiţie. Apar motive care impulsionează şi susţin învăţarea în general şi motive care întreţin o învăţare

preferenţială. Acestea stimulează interesele copilului şi dezvoltarea unor trăsături de voinţă, precum: hărnicia, perseverenţa, dorinţa de efort etc.

Spaţiul copilului se organizează după criteriul psihoafectiv. Astfel, „*în spaţiul intim* există o intensitate maximă a relaţiilor interpersonale când se acceptă numai persoanele apropiate şi se realizează o distanţă psihologică mică şi un confort afectiv mare, cuprinzând membrii familiei şi prietenii" (vezi Verza, 1993, p. 73). Există, apoi, *spaţiul personal* unde distanţele psihologice sunt ceva mai dilatate şi se referă la colegii cu care cooperează sau se află în competiţie. Şi, în fine, există şi un *spaţiu oficial* care cuprinde relaţiile ierarhice, instituţionale ale copilului, cum este relaţia dintre institutor şi elev.

Intrarea în şcoală impulsionează dezvoltarea cognitivă a copilului; învăţarea devine acum tipul său fundamental şi sistematic de activitate. Dezvoltarea sa intelectuală este evidentă, iar spre sfârşitul micii şcolarităţi, autoevaluarea capacităţilor sale cognitive este tot mai realistă, întrucât progresează spiritul critic şi cel autocritic. Copilul capătă capacitatea de a distinge între lumea fictivă şi cea reală. În aceste condiţii, este tot mai evidentă formarea concepţiei realiste, logice. În gândire, în elaborările conceptuale şi ideatice intervine tot mai mult operarea cu principiile logice, cu seturi de reguli. Algoritmii însuşiţi în perioada alfabetizării au o stabilitate mai mare faţă de cei însuşiţi în perioadele următoare. Prin evoluţia şi dezvoltarea strategiilor de învăţare se acumulează rapid informaţii şi sunt stimulate calităţile gândirii divergente (*ibidem*).

4.2. *Etapa de vârstă 9-12 ani*

Din punct de vedere biofizic, la majoritatea fetelor apare un puseu de creştere; el începe şi la o parte din băieţi. În medie, fetele de 10-14 ani sunt mai înalte şi mai grele decât băieţii aflaţi la aceeaşi vârstă. Fetele parcurg acest puseu cu doi ani mai devreme. Unele încep la 9 ani şi jumătate, dar media de vârstă este de 10 ani şi jumătate. Acest decalaj între sexe poate crea sentimente de frustrare atât fetelor, cât şi băieţilor (vezi Iacob, 1998).

Pe măsură ce copiii se apropie de pubertate, interesul şi curiozitatea privind problemele sexuale sunt aproape universale, cu accent în rândul fetelor. Întrucât maturizarea sexuală implică profunde modificări biologice şi psihologice, copiii devin curioşi. Ei întreabă în toate părţile, citesc şi văd, ascultă pentru a se lămuri, pentru a-şi satisface curiozitatea din surse mai mult sau mai puţin autentice, competente, de bună credinţă. În aceste circumstanţe, este recomandabil ca educatorul să ofere răspunsuri

corecte şi neemoţionale la întrebările puse de copii despre sexualitate şi relaţiile intime între parteneri. Pot fi solicitaţi şi medici, asistenţi medicali, consilieri şcolari, psihoterapeuţi, alţi specialişti (dispuşi să-l ajute pe educatorul solicitant).

Din punct de vedere socio-moral, copiii devin mai selectivi în alegerea prietenilor. Ei prezintă o tendinţă de a avea „cel mai bun prieten", mai mult sau mai puţin stabil şi pot, de asemenea, să îşi fixeze un „inamic"/„un adversar" cvasistabil. În această etapă de vârstă este necesară prezenţa asistenţei educatorului, oferită copiilor care au probleme de relaţionare. Este oportun ca el să fie atent la apariţia grupurilor ostile, care se constituie, de multe ori, pe baza rivalităţii fete-băieţi. Este recomandabil ca educatorul să fie (cât mai) nepărtinitor şi să urmărească tendinţa relaţiilor din clasă pentru a nu se ajunge la atitudini grupale adverse. La această vârstă, certurile se înmulţesc, fiind prezentă, mai ales, răfuiala verbală. Băieţii pot ajunge, însă, la trântă şi la pumni. Dacă anumiţi copii par implicaţi într-o răfuială de durată, cu episoade aproape zilnice, atunci este necesară intervenţia şi medierea educatorului (căutând să depisteze – mai întâi – cauza conflictului). Spre sfârşitul etapei, *grupul* de elevi devine mai puternic şi începe treptat să-i înlocuiască pe adulţi, ca sursă majoră de standarde comportamentale şi de recunoaştere a performanţelor (vezi Iacob, 1998).

În primii ani de şcoală, institutorii şi părinţii sunt cei care stabilesc standardele de conduită, iar cei mai mulţi copii încearcă să le respecte. La sfârşitul perioadei însă (spre 12 ani), copiii pot fi mai doritori să îşi impresioneze prietenii/colegii decât să-l asculte sau să-l mulţumească pe educator (institutor/profesor). Unii chiar pot merge până acolo încât vor încerca să îşi impresioneze colegii prin sfidarea sau ignorarea celui de la catedră. Pe măsură ce grupurile „de egali" devin mai importante, unii copii se organizează în „găşti", mai mult sau mai puţin exclusive („doar fete" sau „doar băieţi"). În mod obişnuit, aceste grupuri sunt mai active în afara şcolii (şi se pot menţine până târziu, în noapte).

O problemă la fel de importantă privind dezvoltarea morală a copiilor se referă la raportul dintre norma formulată şi impusă de adult şi implicarea grupului de cogeneraţionali în înţelegerea şi, mai ales, în stabilirea normelor grupului. După cum am văzut, J. Piaget a ajuns la concluzia că, între 10-12 ani, copiii par să găsească plăcerea în a-şi formula propriile reguli. Ei pot merge până acolo încât să ignore, să sfideze regulile învăţate de la adulţi şi impuse de ei şi să le înlocuiască cu cele proprii. Este recomandabilă încurajarea copilului pentru formularea unor reguli noi, raţionale, ale cooperării, care să-i încurajeze dezvoltarea şi care să-l ajute să treacă de la gândirea morală convenţională la cea postconvenţională

(Kohlberg). Educatorul va căuta ca pedepsele pe care le formulează copiii faţă de cei care încalcă regulile să nu fie prea aspre în raport cu sine sau cu cei de vârstă sau mai mici ca ei (ştiută fiind tendinţa lor de exagerare, de radicalitate).

Din punct de vedere afectiv, această etapă de vârstă (9-12 ani) este privită şi considerată – în mod tradiţional – ca una a echilibrului afectiv, prin raportare la etapele cu dominantă afectivă certă (primul an de viaţă, adolescenţa). Reţin, însă, atenţia două probleme: *delincvenţa juvenilă* şi *tulburările comportamentale*. În ambele situaţii este implicată problematica afectivă (vezi Iacob, 1998). Frustrarea, lipsa *stroke*-urilor pozitive (sau insuficienţa lor) îi pot conduce pe cei cu o lume afectivă vulnerabilă (lipsa încrederii în sine, relaţionare interumană dificilă, motivaţie şcolară redusă, stimă de sine joasă) spre încălcarea normelor (general acceptate şi raţional constituite). Aceşti copii par a căuta satisfacţie şi recunoaştere în alt cadru şi în alte împrejurări decât cele şcolare (care, din păcate, sunt uneori prea rigide, cu exigenţe prea înalte, sau prea puţin sensibile la frământările acestei vârste). În privinţa tulburărilor de comportament (furt, fuga de acasă, spargeri, vagabondaj etc.), ele sunt de două ori mai numeroase în rândul băieţilor. Datele statistice arată faptul că între cele două sexe există un decalaj de un an în ceea ce priveşte „anii rebeli" ; pentru băieţi, incidenţa maximă este între 9 şi 14 ani, iar pentru fete, între 10 şi 15 ani (*ibidem*). De menţionat că cei mai mulţi copii reuşesc să depăşească acest gen de probleme, mai ales dacă adultului nu-i sunt indiferente transformările comportamentale pe care le traversează aceştia (şi dacă nu intervine arbitrar şi rigid). Din păcate, din ignoranţă, stângăcie sau lipsă de flexibilitate, adultul poate fi chiar un factor declanşator sau agravant al situaţiei.

În etapa 9-12 ani, sub aspectul particularităţilor cognitive încep să se întrevadă unele diferenţe legate de apartenenţa copilului la unul dintre cele două genuri. Astfel, fetele pot prezenta performanţe superioare legate de fluenţa verbală, bogăţia vocabularului, ortografie, citire şi calcul matematic. Băieţii se evidenţiază la raţionamentul matematic, la orientare spaţială şi soluţionarea problemelor de descoperire. Tot acum pot apărea diferenţe şi în ceea ce priveşte erorile tipice. Fetele pot cădea mai repede în capcana erorilor de interpretare, pe când băieţii sunt mai înclinaţi să facă erori de rezolvare (*ibidem*). Cunoaşterea acestor (sensibile) particularităţi şi stimularea compensatorie de către profesor/părinte pot reduce diferenţele, de ordin cognitiv, dintre fete şi băieţi.

În această etapă începe să se precizeze cu mai mare claritate diferenţa dintre *stilurile cognitive*. Cercetările fac deosebirea între *stilul impulsiv* şi *cel reflexiv*, între *stilul analitic* şi *cel tematic/sintetic*. Copiii impulsivi au

un ritm de conceptualizare (mai) rapid, cu tendinţa de a răspunde primii, folosind cea dintâi formulare/idee care le vine în minte şi sunt preocupaţi să găsească repede răspunsuri. Copiii reflexivi au nevoie de timp înainte de a răspunde ; ei par a valoriza posibilitatea de analiză a variantelor de răspuns, fiind preocupaţi mai ales de calitatea răspunsului şi nu atât de rapiditatea cu care este formulat şi oferit acesta. De aceea, pentru a nu avantaja sau dezavantaja copiii cu stiluri cognitive diferite, este recomandabil ca educatorul să ofere provocări (întrebări) şi posibilităţi (timp, răbdare, analiză) pentru a-şi face o imagine cât mai veridică asupra modului cum gândesc, cum şi cât au învăţat elevii, ce capacităţi de utilizare a cunoştinţelor formulate au.

În ceea ce-i priveşte pe copiii cu un stil cognitiv analitic, ei pleacă în conceptualizare de la detalii, spre deosebire de cei cu un stil tematic şi care pleacă în conceptualizare de la întreg. De aceea, pe unii elevi îi avantajează subiectele, întrebările de detaliu, de analiză, în timp ce pe alţii îi avantajează subiectele, întrebările de sinteză, mai generale. În consecinţă, pentru a-i încuraja pe toţi elevii, educatorii vor formula subiecte, întrebări, probleme care să vizeze atât stilul analitic, cât şi pe cel tematic.

Din punctul de vedere al randamentului acestor stiluri cognitive, copiii impulsivi dau rezultate mai bune în sarcini care solicită interpretări şi abordări globale. Cei reflexivi au performanţe mai mari în sarcini de tip analitic. Subliniem faptul că problema stilului cognitiv nu se pune în termeni de superioritate sau de inferioritate. Ea îi poate ajuta pe educatori să înţeleagă modurile diferite în care reacţionează copiii în funcţie de aceeaşi sarcină de învăţare sau de ce unul şi acelaşi copil are performanţe diferite în rezolvarea unor sarcini cognitive diferite (Iacob, 1998).

4.3. *Etapa de vârstă 12-15 ani*

Biofizic, cele mai multe dintre fete îşi încheie puseul de creştere la începutul acestei perioade. În cazul băieţilor, puseul continuă; el nu se încheie înainte de 14-15 ani.

Corpul capătă un alt aspect ; se fixează schema corporală în liniile identităţii de sex. Apare ca extrem de frecventă şi de prezentă preocuparea puberilor pentru propria înfăţişare (exterioară), mai accentuată la fete. Deşi, în general, perioada nu ridică probleme speciale de sănătate totuşi se constată, de multe ori, faptul că dieta şi somnul acestor copii sunt necorespunzătoare. Îndeobşte, responsabil de acest fapt este programul şcolar, încărcătura nepermisă a temelor pentru acasă, care nu lasă copilului nici

timp suficient de masă, nici timp suficient de somn. Din acest motiv, cei mai conştiincioşi cedează repede, obosesc, îşi neglijează mesele, iar cei indiferenţi oricum nu fac mare lucru, cu sau fără programe şi teme încărcate.

În privinţa caracteristicilor socio-morale, acum regulile grupului devin sursa generală a regulilor de comportament. Dezvoltarea unui cod comportamental specific poate fi văzută ca *o tentativă de câştigare a independenţei*, obligatorie statutului (ulterior) de adult şi care merită încurajată. Nu este deloc rău ca puberul să-şi asume responsabilitatea propriilor sale comportamente. Venind în întâmpinarea căutărilor lui, educatorul îi va oferi *modele posibile* de comportament, *soluţii posibile* de rezolvare a situaţiilor şi problemelor de viaţă, *atitudini posibile*, lăsând elevul să o aleagă pe cea care-l avantajează din punctul de vedere al intereselor şi aspiraţiilor sale. Îi oferim, în felul acesta, posibilitatea ca el să-şi poată construi, într-un viitor cât mai apropiat, propriul destin. Este recomandabil ca educatorul să-l accepte pe elev în actul de stabilire a normei orei de curs, a normelor comportamentului din clasă, a activităţilor din timpul liber. Oricum, impunerea unor norme exterioare copiilor aflaţi în această etapă de vârstă nu are prea mari şanse de reuşită (decât, eventual, una momentană, dar fără efect durabil) în planul comportamentului şi al atitudinilor fundamentale ale elevului. În această perioadă creşte coeficientul nonconformării tânărului în raport cu cerinţele şi aşteptările adultului. Simultan, creşte conformismul la normele grupului (ale generaţiei), de la îmbrăcăminte şi până la limbaj sau gesturi. Cei mai mulţi au tendinţa de a lua lucrurile, în general, şi activităţile şcolare, în special, în zeflemea (mai precis, bătaia de joc, starea de a râde de tot ce i se pare banal, ilogic, contradictoriu, de a poza într-o atitudine de indiferenţă, de neimplicare etc.). Pentru a evita astfel de situaţii se pot organiza dezbateri (pe baza opiniei lor exprimate în scris şi cu caracter anonim). Este esenţial ca elevii să aibă sentimentul că pot spune lucrurilor pe nume.

În ciuda aparenţelor, *la această vârstă elevii sunt preocupaţi foarte mult de ceea ce gândesc ceilalţi despre ei. Este perioada formării conceptului şi a imaginii de sine*. Prieteniile, dar şi supărările şi certurile, sunt mai intense şi cu urmări mai profunde.

Se recomandă educatorului un spirit fin de observaţie, centrat pe relaţiile interpersonale desfăşurate în clasă şi, de asemenea, să fie acceptat de clasă şi de liderul ei (informal).

În această etapă de trecere de la moralitatea constrângerii la cea a cooperării, discuţiile privind regulile, legile sau etica (fără a fi moralizatoare) pot fi extrem de importante, de dense, cu diferenţe de opinii (şi valori) clar

conturate. Vârsta este caracterizată de *radicalism moral*: judecata în alb şi negru („totul sau nimic") nu lasă nici o speranţă nuanţelor, proprii relativismului moral, mai realist (vezi Iacob, 1998).

Spre sfârşitul perioadei, din punct de vedere afectiv, adolescenţii pot trăi o etapă foarte tulbure. Fie că este vorba despre stări depresive sau de confuzie şi anxietate, este cert că nu avem de-a face cu o perioadă a „păcii şi calmului". Are loc un fenomen de „bulversare psihică" (*ibidem*, p. 48).

Impulsivitatea, teribilismul necenzurate suficient de autoinhibiţiile impuse de normele sociale, pot sta la originea fenomenelor de vandalism, agresivitate fizică şi sonoră, cu care şcoala, adulţii încep să se confrunte tot mai des. Activităţile centrate pe interesele reale ale vârstei, iniţiate de educatori (prin consultarea elevilor) pentru valorificarea timpului şcolar şi a celui liber al elevilor, valorizarea actelor şi ideilor interesante, ridicarea stimei de sine, participarea la clarificarea imaginii de sine pot constitui tot atâţia factori de prevenire. Cheia reuşitei unui astfel de demers este *evitarea formalismului şi a poziţiei autoritariste, autenticitatea, sinceritatea, deschiderea, disponibilitatea, dialogul*, precum şi *tactul psihopedagogic, atitudini apreciate şi acceptate de elevi*. Educatorul se poate baza pe faptul că elevii nu sunt nici pe departe atât de indiferenţi, de neafectaţi, aşa cum ar putea părea la prima vedere (şi cum afişează ei în mod ostentativ).

Din punct de vedere cognitiv, în această etapă începe să se consolideze gândirea logică, formală. Unii elevi sunt mai rapizi în această achiziţie decât alţii.

4.4. *Etapa de vârstă 16-18 ani*

Din punct de vedere biofizic, mulţi adolescenţi ating în această perioadă parametrii maturizării fizice. Băieţii continuă să crească. Mulţi dintre cei aflaţi la această vârstă pot trăi o stare de confuzie privind relaţiile sexuale. Ea s-ar datora atât unei stări de pseudo-pudoare a părinţilor/educatorilor, cât şi unor presiuni din partea organismului ajuns biologic în faza maturizării sexuale. De asemenea, starea de confuzie, de ambiguitate poate veni şi din partea mediului social în care a crescut şi care şi-a extins presiunea erotică (în special, prin mass-media, dar şi a grupurilor de aceeaşi vârstă, care ironizează, persiflează constant întârzierea experienţei sexuale a unor adolescenţi, marginalizându-i, izolându-i). Pe de altă parte, la un număr mare de adolescenţi, normele şi valorile societăţii, responsabilităţile şi implicarea imaginii de sine acţionează în sensul autocontrolului, al evaluării mature a situaţiilor de viaţă şi a oamenilor, a consecinţelor actelor acestora.

Datorită creşterii ratei maternităţii adolescentine, a celei a avorturilor şi a bolilor transmisibile prin relaţii sexuale, precum şi a implicaţiilor psiho-sociale pe care le au acestea, se impune ca educatorul contemporan să abandoneze atitudinea de indiferenţă, de neutralitate. Desigur, acesta este unul dintre multe alte aspecte ale vieţii elevilor pe care şcoala (oamenii ei) nu le (mai) poate ignora sau refuza. Ştim cu toţii, de altfel, că în societatea actuală, adolescentul este expus la mai multe patimi, tentaţii, ispite ce ţin de natura inferioară a omului şi de efectul de satisfacţie imediată (alcool, droguri, pornografie, jocuri de noroc, homosexualitate, relaţii sexuale fără afecţiune, anorexie etc.). Participarea repetată la asemenea activităţi în perioada adolescenţei (şi a tinereţii) (poate) duce la adoptarea unor comportamente nocive. Cu atât mai mult cu cât acum grupul constituie o prezenţă vie, concretă în viaţa adolescentului, mai apropiată decât cea a părinţilor şi a profesorilor. Mai mult, lui chiar îi place să aparţină unui grup, să stea cu el şi să fie implicat în acţiunile acestuia. Într-un fel, gaşca îl izolează de lume. Lumea (mare şi indeterminată) nu mai există; sau oricum nu mai este atât de constrângătoare. Lumii tuturor adolescentul îi opune lumea grupului său. Unei lumi căreia îi este indiferentă identitatea lui, el îi opune o lume care îi încurajează şi îi respectă identitatea; unei lumi abstracte (şi, deseori, ostilă sau percepută ostilă) el îi opune o lume concretă, pentru care ştie că face sau că poate face ceva; unei lumi nesigure el îi opune o lume sigură; unei lumi de spectatori el îi opune o lume de actori.

În gaşcă, adolescenţii se simt în centrul atenţiei, se simt pe scenă, în spectacol, în rol. Ei se întrec să(-şi) stârnească râsul, să şocheze, să surprindă. Fiecare aşteaptă reacţia imediată a celorlalţi, care, în fapt, nici nu întârzie să apară. Răspunsurile sunt imediate şi particularizate. Adolescentul este foarte sensibil la reacţiile grupului lui.

El vrea să fie pe placul grupului; să-şi consolideze poziţia. Vrea să producă reacţii în lanţ, să amplifice, să dinamizeze viaţa grupului, să-şi (şi să-i) accentueze starea de voluptate.

Atitudinile adolescenţilor în grup sunt (uşor) ironice la adresa celor monotoni şi uzaţi, depăşiţi, adică a oamenilor cuminţi, comuni, aşezaţi. Fiecare membru al grupului – cât timp se află în grup – ar dori şi încearcă permanent să contagieze comportamentul, starea de spirit a celorlalţi membri. Băieţii, cel mai des, îşi prezintă „numărul"; ei au iniţiativa. Au – pare-se – mai mult curaj (în fapt, mimează curajul). Oricum, ei trebuie să iasă „la rampă", să prezinte disponibilităţile. Gluma – cu un conţinut şi un tâlc mai mult sau mai puţin îndoielnice – produce efectul cel mai rapid, declanşează cel mai iute reacţiile şi comentariile celorlalţi. Pentru moment,

locul de centru al atenţiei este asigurat (stima de sine aflată în suferinţă este recuperată). Adolescenţii (mai ales când sunt în gaşcă) folosesc gluma nu numai pentru efectul ei aproape sigur şi aproape simultan sau nu numai pentru a crea bună-dipoziţie (sfidare a sobrietăţii), dar şi pentru că se află la „jumătatea drumului" dintre o afirmaţie (o poziţie, o opinie) fermă şi o afirmaţie absolut gratuită (făcută, pur şi simplu, de dragul ludicului). Astfel, *ei încearcă să spună indirect ceea ce au de spus*. Nu merg până la capăt ferm şi deschis, n-au curaj, nu pot (sau nu vor) să-şi asume întreaga responsabilitate. Glumele lor formează (de multe ori) un cod, un mesaj, precum negativul unei fotografii. Este necesar, pentru educatori, să aibă „substanţa", „cheia" cu care să obţină „pozitivul" (să „developeze" mesajul). În gaşcă, adolescenţii ascultă muzică; la noi, ei ascultă multă muzică îndoielnică, o muzică de imitaţie, surogat; îi atrage „orientalismul" melodiei şi textul ei (pe care îl reţin foarte uşor). Autenticul este discret, profund; facilul este strident, ţipător. De aceea, în gaşcă, adolescenţii au tendinţa de a fi stridenţi, de a se dezlănţui. Gesturile, limbajul, apelativele sunt zgomotoase, grosiere, bolovănoase. Nu lipsesc nici blestemele de mahala, spuse cu foarte multă uşurinţă, aproape reflex.

Orice (şi oricine) aduce aminte de şcoală este imediat şi brutal sancţionat („hai, mă! las-o dracu'!", „bravo, mă!"...) Reacţia este dură şi fără nici un fel de echivoc; ea nu vrea să mai lase nici un fel de îndoială.

Majoritatea copleşitoare a celor prezenţi reacţionează ferm pentru a descuraja net orice „tentativă" (ulterioară) de cultură autentică, de tot ce ar putea aminti de şcoală. Pentru ei, şcoala este un corp străin, o imixtiune scandaloasă, e tot ce poate fi mai monoton şi mai constrângător. Dacă adolescenţii cred că ceea ce fac ei exprimă autenticul din sine, experienţa la cota zero, atunci şcoala apare ca unul dintre lucrurile false şi ineficiente ale lumii (în care trăiesc); ea este făcută pentru „tocilari". Cu „mofturile" sale, şcoala mai mult îi încurcă, le face numai „zile negre".

În gaşcă, adolescenţii discută de toate: de la vestimentaţie şi deodorante la genuri de ţigări şi de băutură, de la probleme şi aventuri sexuale la neîmpliniri şi incompatibilităţi în dragoste, de la sărăcie şi dificultăţile vieţii la facilităţile din Occident, de la relaţiile şi conflictele cu părinţii la proiectele de a face (cât mai mulţi) bani, de la nume noi în muzica uşoară/film la recentele performanţe sportive individuale şi de echipă, de la nedreptăţile pe care le fac „prof"-ii la noile tipuri de maşini (sport sau de lux) etc.

Adolescenţii au nevoie să discute deschis despre ceea ce-i frământă, despre tot ce ştiu cu cei care îi ascultă şi care reacţionează la opiniile lor. Abordează tot ceea ce li se pare mai epatant, mai exotic în raport cu

permisivităţile „cercurilor oficiale". Discută fără cenzură, spun ceea ce au de spus (între o înjurătură sau un scuipat „aferat"). Pe scurt, în gaşcă, adolescenţii spun şi fac „tot ce le trece prin cap".

Nu numai băieţii, dar şi fetele sunt provocatoare. Majoritatea au mijloace mai puţin zgomotoase ce nu le scutesc, însă, de prostul-gust; ele afişează, pare-se, mai multă pudoare. Agresivitatea lor se manifestă – în general – mai subtil (mai particularizat).

Găştile se constituie mai ales o dată cu lăsarea serii. Întâlnirile sunt nocturne. Aspiraţia (nemărturisită a) adolescenţilor este să stea cât mai mult împreună; dacă se poate (şi de cele mai multe ori se poate: vara, în vacanţe, în excursii, în week-end-uri) toată noaptea. *Noaptea înseamnă ascundere; ea favorizează şi aduce dezinhibarea, mărturisirea; ea slăbeşte autocontrolul.*

Totodată, nu lipsesc, aproape niciodată, alcoolul, ţigările şi seminţele de floarea-soarelui. E o ameţeală, o discuţie interminabilă şi fără coerenţă, punctată cu ţipete, urlete, râsete isterice, ironii, spargeri de sticle şi/sau stricăciuni locale. Totul, la colţ de stradă, într-un parc sau într-o cameră de apartament.

Întotdeauna se face (şi *rămâne*) murdărie, mizerie, dezordine.

Este *o dorinţă de dezlănţuire*. Noaptea, în gaşcă, se produce – parcă – pentru adolescent *o dilatare a vieţii*, a timpului; *el intră într-un alt mod de a fi cu sine şi cu ceilalţi*. În lipsa altor posibilităţi mai elevate, el îşi provoacă această dilatare a propriei existenţe, care înseamnă clipe mai dense şi mai personalizate. Dar o dată satisfăcută, nevoia de personalizare a vieţii şi de împărtăşire (reală) a ei cu ceilalţi, de exprimare liberă nu dispare. De aceea, tânărul aşteaptă sau provoacă o nouă întâlnire a grupului; doreşte din nou dilatarea timpului (şi, prin aceasta, ieşirea din ritmul cotidian, ruinător şi neutru). Desigur, o va face aşa cum se pricepe el, cu mijloacele lui, aşa cum a văzut în cercul său de viaţă, aşa cum şi-o reprezintă el. Este un mod de a ieşi din viaţa repetitivă, monotonă, unde alţii ştiu mai bine ce are el de făcut.

În gaşcă, adolescentul vrea să se distreze. Viaţa înseamnă pentru el distracţie. Şi atunci el imită şi extrapolează lumea şi comportamentul adulţilor în ceea ce au ele mai frivol; ei caută prilejul să facă tot ceea ce adulţii le interzic (dar practicat de adulţii înşişi). Ei iau de la adulţii mediocri, autosuficienţi ceea ce le este accesibil. Şi le este accesibil comportamentul omului cu o viaţă dezarticulată, frustrat şi neîmplinit, căruia viaţa de zi cu zi i se pare o nesuferită povară.

Din punctul de vedere al vieţii emoţional-afective, fetele sunt mai prezente, de această dată, în topul dezordinilor emoţionale. Ceea ce nu

înseamnă că băieţii nu trec şi ei prin frământări interioare serioase. Oricum, pentru ambele sexe, cea mai comună tulburare emoţională este *depresia*. Simptomele ei sunt autodeprecierea, crizele de plâns, gândurile şi tentativele de suicid.

Unele studii (vezi Lelord şi André, 1999) au demonstrat că la adolescent există o corelaţie între riscul de suicid şi stima de sine scăzută. El rămâne foarte ataşat emoţional de părinţii săi, iar stima de sine pe care şi-o poartă este „în raport direct cu calitatea relaţiei pe care o are cu aceştia" (*ibidem*, p. 94). Totuşi, cum totul în comportamentul adolescentului, le dă părinţilor sentimentul că – în cele mai numeroase cazuri – lucrurile se petrec invers, el se expune criticilor din ce în ce mai frecvente ale acestora, de unde o pierdere importantă a susţinerii sociale, care nu este compensată întotdeauna (sau pe măsură) de o susţinere din partea prietenilor săi. Rezultatul este acela că stima de sine se prăbuşeşte în momentul în care „capacităţile sale de revalorizare prin alte experienţe sociale nu sunt încă puse la punct. Cei mai slabi cedează" (*ibidem*).

Aceasta explică faptul că, în această perioadă de vârstă, *tentativele de suicid ale adolescenţilor sunt (cel mai) adesea un strigăt/o cerere de ajutor*; în unele cazuri ele pot fi şi o tentativă patetică şi disperată de a-şi da puţină importanţă, de a fi luat în seamă, de a se revaloriza. De asemenea, tentativa de suicid poate însemna, mai degrabă, *neputinţa de a vedea ieşirea dintr-o situaţie conflictuală, care-i afectează mult demnitatea*, decât o pierdere a sensului existenţei, aşa cum se explică la adulţi. Părinţii (educatorii) ajung să-şi exprime deschis afecţiunea şi ataşamentul faţă de tânăr abia în momentul tentativei de suicid sau în momentul în care este prea târziu, chiar inutil (ei, copiii, au căutat într-un fel să-şi reconstituie stima de sine) (*ibidem*).

Prin urmare, *nevoia înţelegerii, a dialogului, a deschiderii şi a sprijinului discret, dar oportun şi eficient al adultului rămâne o sursă preţioasă* pentru hrănirea stimei de sine.

Din punct de vedere cognitiv, la această vârstă mintea este echipată pentru un demers cognitiv complex. Efortul îi va impune – mai devreme sau mai târziu – pe cei dedicaţi autentic „aventurii cunoaşterii". Din punct de vedere formativ, este momentul autenticului parteneriat cognitiv, în care respectul pentru cel care se formează se traduce prin găsirea oportunităţilor care să-l stimuleze şi să-i menţină trează forţa minţii. Unii elevi au această şansă, alţii nu şi nu au nici un fel de vină. Este esenţial pentru educator să intre în acest joc; astfel, întâlnirea elevului cu el poate să însemne lansarea în lumea autentică a valorilor şi civilizaţiei.

4.5. *Complexele psihice.* *Adolescenţa şi complexul de inferioritate*

A. Termenul de complex psihic

Cel mai adesea, termenului de „complex" i se atribuie o semnificaţie negativă sau în orice caz una peiorativă. În realitate, *complexul* desemnează, pur şi simplu, „o asociere de impulsuri : este o organizare de care avem nevoie pentru acţiunea noastră cotidiană" (Juès, 1998, p. 203). În sine, un complex nu este nociv. El este chiar foarte necesar funcţionării noastre psihice. Este adevărat că unele complexe sunt, însă, deranjante, incomode.

Complexul psihic este format „dintr-un ansamblu de elemente cu o foarte mare încărcătură emoţională, adunate în jurul unui nucleu organizator inconştient" (*ibidem*). Astfel, în cazul complexelor incomode, subiectul va avea tendinţa de a se simţi foarte des expus eşecului, abandonat, culpabil sau inferior. Independent de voinţă, complexul (psihic) se constituie dintr-o serie de asociaţii care, în împrejurări nefericite, s-au instalat în prima copilărie. Dotat cu un mod de funcţionare autonomă, „el tinde să se impună conştientului în mod imperativ şi repetitiv". În situaţia complexului deranjant se observă o serie de comportamene tipice, „perfect repertoriate şi aproape stereotipe" (*ibidem*).

Pentru un complex (psihic) atributul „deranjant" se cere nuanţat, deoarece, în funcţie de modul cum este el trăit (suportat, compensat sau supracompensat) de către individ, un complex poate fi mai mult sau mai puţin deranjant, incomod. În situaţia compensării şi a supracompensării, el devine „o formidabilă pârghie de acţiune" (*ibidem*). Cu alte cuvinte, o persoană poate fi dominată de unul, două sau chiar trei complexe şi, cu toate acestea, să fie de o formidabilă eficacitate în viaţa socială (desigur, cu o mare nelinişte în suflet...).

Aşadar, complexul poate fi trăit în următoarele maniere (*ibidem*) :

- este *suportat* (sau *acceptat*) ; este situaţia în care persoana suportă în mod pasiv complexul, străduindu-se ca acesta să treacă neobservat, sperând că nimeni nu-l va remarca.
- este *compensat* ; este vorba de situaţia în care individul caută să-şi camufleze complexul ; de exemplu, încercând să acţioneze astfel încât ceilalţi să se intereseze de un alt aspect, mai valorizant, al persoanei sale.

- este *supracompensat*; este cazul compensării exagerate. Persoana în cauză se comportă astfel încât nimeni să nu poată nici măcar bănui eventuala existenţă a complexului (complexelor). Trăirea la modul supracompensat este cea mai frecventă dintre cele trei stări observabile.

Manifestările unui complex deranjant sunt:
- stereotipii (adică reacţia de fond este mereu aceeaşi);
- repetiţii, care facilitează exprimarea stereotipică;
- manifestări disproporţionate faţă de situaţiile reale;
- nelinişte, ceea ce întăreşte şi mai mult complexul (vezi Juès, 1998).

B. Complexele psihice fundamentale

Principalele complexe pe care le parcurg cele mai multe persoane (şi cel mai frecvent analizate) sunt: complexul lui Oedip (Electra), complexul eşecului, complexul de abandon, complexul de culpabilitate şi complexul de inferioritate.

Conform psihanalizei, *complexul lui Oedip (Electra)* se naşte mai ales din raporturile copii-părinţi. Cum am văzut, el apare în mod natural în timpul copilăriei şi după aceea trebuie să dispară treptat, dacă se va realiza un bun şi constant echilibru între părinţi şi copii. După Juès (*ibidem*, p. 210), „este complexul cel mai anevoios de descifrat; el are consecinţele cele mai intense pentru că implică trei persoane: copilul şi doi părinţi de sexe opuse".

Rezumând (şi reamintind), putem spune că invocatul complex se exprimă prin faptul că:
- un băiat care îşi iubeşte mama devine gelos pe tatăl său şi vrea să-l îndepărteze, devenind agresiv faţă de el; are remuşcări şi se simte vinovat.
- o fată care îşi iubeşte tatăl devine geloasă pe mama sa şi vrea s-o îndepărteze, devenind agresivă faţă de ea; are remuşcări şi se simte vinovată.

La băiat, susţin psihanaliştii, complexul oedipian provine din dorinţa lui de a-şi zdrobi tatăl şi din sentimentul că această dorinţă îl împiedică să se identifice cu el. Rezolvarea priveşte renunţarea la dorinţa de a-şi zdrobi tatăl, pentru a-l lua drept model.

La fată, conflictul oedipian provine din dorinţa de a-şi zdrobi mama şi din sentimentul că această dorinţă o împiedică să se identifice cu ea. Rezolvarea priveşte (ca şi în cazul băiatului) renunţarea la dorinţa de a-şi zdrobi mama, pentru a se identifica cu ea.

Plecând de la această situaţie, pe care (pare-se) că orice copil o cunoaşte, pentru că fiecare trece prin acest moment, dezvoltarea lui interioară se va realiza în mod normal sau anormal. Ea va depinde de atitudinea părinţilor săi şi va fi în funcţie de maniera în care copilul (îşi) va imagina realitatea.

Complexul de abandon. Originea complexului ţine de sentimentul (adevărat sau fals) unei *privări de dragoste* (maternă, în majoritatea cazurilor) în perioada copilăriei timpurii, atunci când copilul are cea mai mare nevoie de ea pentru dezvoltare : despărţire, înţărcare, plecarea la şcoală, moartea unui părinte, mamă prezentă fizic, dar absentă psihic etc. Consecinţa complexului de abandon este că absenţa celuilalt este insuportabilă psihologic. Cel dominat de acest complex resimte un vid existenţial. El are o permanentă nevoie de companie, o sete insaţiabilă de dragoste. În afară de aceasta (şi pe acest fond), el dramatizează semnele de dezinteres ale celuilalt faţă de el şi le trăieşte exact ca un abandon de intolerat. În fapt, individul însuşi îşi trasează singur frontiere, considerând lumea înconjurătoare şi pe ceilalţi ca fiind ostili în mod *aprioric* („nimeni nu vrea să se joace cu mine", „nimeni nu vrea să stea în bancă cu mine" etc.). Generalizările având o conotaţie negativă dezvoltă, amplifică, măresc complexul de excludere. Ele accentuează o situaţie, un moment, creează sentimentul izolării, care condiţionează şi demotivează individul. (vezi Bouillerce, Rousseau, 2000, pp. 51-52).

- În situaţia *acceptării*, persoana ajunge la constatarea amară : „sunt respins, negat". Este scenariul victimei care aşteaptă un salvator ideal. „Abandonistul" seduce, apoi provoacă direct sau indirect abandonul de către partenerul său (confirmându-şi, astfel, complexul).
- În situaţia *compensării*, compensarea însăşi se traduce prin „eu sunt cel care respinge". Individul evită orice ataşare, schimbă partenerii/ partenerele de îndată ce simte că s-ar putea crea o legătură de care se teme.
- În situaţia *supracompensării*, sentimentul este proiectat asupra celorlaţi : „oamenii sunt ingraţi, după tot ce fac pentru ei". „Abandonistul" se sacrifică pentru ceilalţi în speranţa că va primi dragostea în schimb (spre care, inconştient, tânjeşte).

Tabelul 3

Motivaţia complexului de abandon

Suportat	Compensat	Supracompensat
Dramatizarea absenţei celuilalt.	Intrarea în contact	Sare în ajutorul abandonaţilor.
A-şi dovedi că nu este recunoscut.	Caută să se facă cunoscut.	Forţarea contactului.
Admiterea faptului că alţii au motive de a-l abandona.	Lasă baltă oamenii.	Punerea în valoare pentru a fi admirat şi recunoscut.

(vezi *Le Visage, Voie Royale vers l'Inconscient, apud* Juès, 1998, p. 208)

Complexul de culpabilitate. Complexul este, cel mai adesea, legat de educaţia şi de codurile referenţiale pe care şi le-a însuşit individul şi pe care şi le-a modelat, apoi, în cursul diferitelor experienţe trăite. Codurile corespund opiniilor sale, sensurilor pe care le dă cuvintelor, care au fost elaborate şi întărite în procesul educaţiei/experienţei lui, modelate de mediul său social, de modul său de a trăi, de influenţele care i-au marcat viaţa.

Complexul se formează tot în perioada copilăriei, înregistrând printre cauze : o culpabilizare excesivă a părinţilor, mai ales dacă este însoţită de ameninţări sau de şantaj afectiv, o violenţă reţinută contra unui adult perceput ca prea puternic ; o nefericire care coincide cu un gest de violenţă al copilului etc. Mai târziu, cel dominat de acest complex va încerca, într-un mod mai mult sau mai puţin permanent şi difuz, sentimentul dureros de a nu fi de acord cu normele mediului, chiar dacă aceasta nu corespunde realităţii (vezi Juès, 1998).

Sentimentul de culpabilitate poate veni din faptul că individului îi este greu să se situeze în raport cu norma stabilită pentru a trăi în armonie cu ceilalţi. În acest caz, sentimentul culpabilităţii constituie o frână în calea creativităţii, originalităţii, a deschiderii şi, desigur, a încrederii în sine (vezi Bouillerce, Rousseau, 2000).

Complexul de culpabilitate traduce un Supraeu prea puternic.

- În situaţia *acceptării*, se manifestă autopedepsirea pasivă, o conduită de eşec ; individul are convingerea că orice tentativă de acţiune şi orice iniţiativă a sa sunt sortite eşecului. Astfel încât foarte rar încearcă ceva (nou) sau, în faţa celei mai mici dificultăţi, se decide să abandoneze deoarece... (inventează tot felul de scuze pentru sine şi/sau pentru ceilalţi).

- În situaţia *compensării*, individul face greşeli şi le atribuie altora răspunderea săvârşirii lor.
- În situaţia *supracompensării*, există o autojustificare permanentă şi o agresivitate orientată asupra unui obiect exterior, asupra unei persoane, unui grup, acuzate de a fi responsabile de toate relele („păi, cei din conducere! ", „păi din cauza voastră, că v-am protejat! "), care devin „oaia neagră". Individul se identifică bucuros cu virtutea care alungă viciul.

Tabelul 4
Motivaţia complexului de culpabilitate

Suportat	**Compensat**	**Supracompensat**
Acceptarea pedepsei meritate. A se simţi vinovat. A se simţi victimă în permanenţă. Plăcerea de a fi pedepsit. A eşua pentru a fi pedepsit.	Refuzarea culpabilităţii exclusive. Aruncarea întregii responsabilităţi asupra altuia. Ispăşirea, purificarea.	Pedepsirea vinovaţilor. Manipularea pentru a arunca responsabilitatea asupra altuia. Căutarea perfecţiunii. Proslăvirea severităţii. Denunţarea injustiţiei.

(vezi *Le visage, Voie Royale vers l'Incostient, apud* Juès, 1998, p. 210)

Complexul de inferioritate. Sentimentul de inferioritate este profund resimţit în perioada copilăriei timpurii (între 2-3 ani) deoarece copilul, obiectiv, este mai puţin puternic, mai puţin experimentat, mai puţin cunoscător şi îndemânatic decât adultul. La fel se simte, de exemplu, şi un elev/student în faţa profesorului său (în cunoştinţe şi maturitate), un tânăr responsabil într-o firmă în faţa unui patron experimentat etc. Astfel, un sentiment de inferioritate, cu totul normal, îl va împinge pe cel care se simte inferior (copil, elev, student, angajat, adult etc.) să facă eforturi importante pentru a reduce progresiv diferenţa care crede că-i desparte.

Dar, deseori, sentimentul de inferioritate resimţit (mai mult sau mai puţin acut) în prima copilărie nu se şterge decât parţial. Copilul, devenit tânăr, apoi adult, s-a obişnuit, într-un fel, să se considere inferior şi, mai ales, să acţioneze ca şi cum ar fi, într-adevăr, inferior. *Sentimentul de inferioritate se transformă în complex de inferioritate*. Astfel încât, atunci când o persoană generalizează o inferioritate parţială (care poate fi şi reală) la ansamblul posibilităţilor şi capacităţilor sale, convinsă, în acest fel că ea nu are nici o valoare, acea persoană este atinsă de un complex de

inferioritate. În permanenţă, evenimentele vieţii curente fac să vibreze aceeaşi coardă, reactivează un fel de reflex condiţionat.

- În cazul *acceptării*, persoana renunţă să înfrunte obstacolele şi încearcă să treacă neobservat. În acelaşi timp, este roasă de neliniştea ca inferioritatea lui să nu fie descoperită.
- În cazul *compensării*, persoana îşi asumă tentativa de contrabalansare a inferiorităţii într-un domeniu prin fapte deosebite în alt domeniu. De exemplu, inferioritatea fizică (cea mai des întâlnită şi invocată) va fi compensată prin performanţe intelectuale destinate/menite să provoace admiraţia celorlalţi.
  Denigrarea sistematică a celorlalţi este, de asemenea, o formă de compensare. Totuşi, apreciază J.P. Juès (1998), compensarea este o fundătură pentru persoana care „îşi consacră majoritatea timpului temându-se ca inferioritatea sa să nu iasă la lumină ; aceasta consumă nu numai timp, dar şi multă energie" (*ibidem*, p. 206).
- În cazul *supracompensării*, individului nu îi mai este suficient să fie superior într-un (anumit) domeniu, el vrea să fie cel mai puternic în toate domeniile şi să stârnească permanent admiraţia anturajului său. Este ceea ce, în general, se numeşte *complexul de superioritate*.

Tabelul 5

Motivarea complexului de inferioritate

Suportat	**Compensat**	**Supracompensat**
Suportarea incapacităţii proprii de a face ceva. Refuzul competiţiei, pierdută dinainte. Supraevaluarea superiorităţii altora. A trece neobservat. Închiderea *apriorică*. Teama de orice situaţie nouă. Ascunderea complexului.	Limitarea incapacităţii presupuse. Combativitate într-un singur domeniu. Ascunderea complexului. Dezvoltarea unei competenţe deosebite.	Pretenţia superiorităţii în toate domeniile. Interpretarea rezultatelor pentru a dovedi superioritatea. Căutarea inaccesibilului. Cultivarea spiritului de sistem şi refugiul în acesta. Discuţia despre faptele deosebite proprii sau ale apropiaţilor. Dezvoltarea unei competenţe ieşite din comun.

(vezi *Le Visage, Voie Royale vers l'Inconscient, apud* Juès, 1998, p. 207)

C. Adolescenţa şi complexul de inferioritate

Pentru foarte mulţi oameni, adolescenţa a însemnat şi înseamnă parcurgerea unui chinuitor (şi uneori, copleşitor) complex de inferioritate. Nu se poate aborda perioada adolescenţei fără a analiza mai profund stările prin care trec tinerii în raport cu ei şi cu ceilalţi, stări care le pot marca (şi le marchează) viaţa, destinul, încrederea în sine, stima de sine, imaginea personală, performanţele, deschiderea către viaţa socială, către oameni, angajarea în proiecte etc.

Foarte mulţi adolescenţi, între 12 şi 20 de ani, se confruntă cu o stare de deznădejde, de neîncredere, de disconfort interior, cauză a numeroase răni, tensiuni, dureri, nelinişti, numită *complex de inferioritate*.

Complexul de inferioritate este „acea senzaţie dureroasă că nimeni nu te place, că nu eşti aşa de bun ca alţi oameni, că eşti un eşec, un veşnic înfrânt, un dezastru personal, că eşti urât, că nu eşti prea inteligent, că ai mai puţine calităţi decât oricine altcineva” (Dobson, 1994, p. 14).

Se pare că această stare psihică interioară poate fi evitată sau suportată oricum cu efecte mai limitate în timp dacă adolescenţii sunt preveniţi de perspectiva acestei situaţii şi dacă educatorii sunt pregătiţi, pe de o parte, să-şi rezolve singuri complexele, iar, pe de altă parte, dacă ştiu să iasă firesc în întâmpinarea tinerilor spre a-i ajuta să depăşească cât mai repede şi cu efecte dezorganizatoare cât mai mici (şi mai superficiale) această etapă. Ca adulţi, este preferabil să nu lăsăm tinerii/elevii pradă acestui sentiment de nimicnicie sau să sufere de agonia înfrângerii şi a neputinţei.

După J. Dobson, rădăcina tuturor sentimentelor şi complexelor de inferioritate este *comparaţia cu alţii*. „Compararea cu alţii”, scrie consilierul american, „este rădăcina tuturor complexelor de inferioritate. În momentul în care începem să comparăm calităţile altui om cu slăbiciunile noastre respectul nostru de sine începe să se prăbuşească” (*ibidem*, p. 256).

În societatea contemporană, majoritatea tinerilor consideră că trebuie să posede trei lucruri (cel puţin trei lucruri) spre a fi mulţumiţi de ei înşişi.

Primul, şi de departe cel mai important, este *atracţia fizică*. J. Dobson (1994) arată că 80% dintre adolescenţi nu sunt mulţumiţi de felul cum arată. Dacă întrebăm 10 adolescenţi care este lucrul care îi nemulţumeşte cel mai mult, 8 dintre ei ne vor spune că nu sunt satisfăcuţi de anumite caracteristici ale corpului lor. Se simt urâţi, lipsiţi de calităţi care să-i facă plăcuţi, atrăgători şi se gândesc la această problemă aproape tot timpul. Nu contează cât de mică este problema, ea poate crea mari nelinişti şi profunde depresii. Cei mai mulţi dintre adolescenţi se examinează cu atenţie şi nu le

place ce văd ; se privesc din cât mai multe unghiuri posibile şi la distanţe diferite. Cum, însă, nici unul dintre noi nu este perfect, evident că, de regulă, găsesc ceva care să nu le placă. Şi atunci se îngrijorează şi se frământă cu privire la acel lucru, dorindu-şi să nu fi avut acel defect.

Adolescenţii vor să placă, să fie admiraţi, să fie ascultaţi, să nu fie ignoraţi, marginalizaţi, uitaţi, subapreciaţi. Iar pe lângă toate acestea, unul dintre motivele pentru care adolescenţii devin atât de sensibili la micile lor imperfecţiuni este că „prietenii", „colegii", „grupul" îi tachinează şi îi necăjesc, ori de câte ori se iveşte vreun prilej.

Din nefericire, băieţii şi fetele sunt deseori cruzi unul cu altul, aruncându-şi unul altuia insulte, insinuări. *La această vârstă, tinerii sunt uşor de rănit*, durerea lăsată putând pătrunde adânc şi dura mult timp. Unul dintre obiceiurile cele mai nefericite ale adolescenţilor (chiar unul dintre jocurile lor) este inventarea de porecle (nu de puţine ori usturătoare), care atrag atenţia asupra oricărui lucru ieşit puţin din comun la o persoană. În felul acesta ei dirijează observaţia exact asupra acelei trăsături pe care victima doreşte să o ascundă cel mai mult.

Dacă preocuparea tânărului faţă de aspectul său fizic este (prea) mare, atunci el s-ar putea să devină sau timid, sau foarte complexat (ceea ce s-ar putea să aibă consecinţe nedorite asupra formării ulterioare a personalităţii lui). S-ar putea, însă, ca lucrurile să evolueze spre extrema cealaltă, adică să devină un tip zgomotos, gălăgios şi recalcitrant, fiindcă se simte incomod şi fiindcă – are impresia că – nimănui nu-i pasă (prea mult) de el. Nu se poate estima, pur şi simplu, câtă durere şi îngrijorare simt adolescenţii faţă de felul cum arată.

Al doilea lucru care îi face pe tineri să aibă o părere proastă despre ei este *convingerea lor că nu sunt* (suficient de) *deştepţi* ; le este teamă să dea răspunsuri sau să aibă comportamente de care ar putea râde toată clasa.

Cu cât un elev înregistrează mai multe eşecuri la şcoală, cu atât este mai probabil că va ajunge să se descurajeze. Este posibil să fie etichetat şi cu porecle usturătoare. Dacă aceste insulte, persiflări (la care, din păcate, se pot adăuga şi cele ale profesorilor, părinţilor !) îl afectează profund, atunci s-ar putea ca el să-şi piardă (aproape) tot interesul pentru şcoală şi chiar să nu mai încerce nimic spre a-şi redresa situaţia şcolară. Momentul îl face să intre într-un cerc vicios : refuzul de a mai învăţa are ca rezultat noi eşecuri, care îl vor face şi mai ridicol în clasă. Acest lucru va scădea şi mai mult motivaţia lui pentru a mai încerca, iar rezultatul va fi o serie de noi eşecuri. În cele din urmă acest tânăr/elev ajunge la concluzia dureroasă că

nu este tot atât de inteligent ca ceilalţi (se va retrage în sine sau va căuta să-şi demonstreze „capacităţile" în alte direcţii, de multe ori devenind agresiv), că el nu va reuşi în viaţă.

Chiar şi părinţii, accidental, pot să-i facă pe copiii lor să creadă (printr-o diversitate de atitudini şi de remarci antipedagogice) că nu sunt destul de inteligenţi. Adulţii sunt şi ei fiinţe omeneşti, cu diferite niveluri ale stimei de sine, pot fi obosiţi sau lipsiţi de răbdarea necesară, prea grăbiţi, prea nervoşi, fără să (mai) dea prea multă importanţă cuvintelor.

Acest lucru poate duce la proferarea de insulte la adresa copiilor lor, exact când - poate - aceştia au mai puţină nevoie de aşa ceva.

Al treilea lucru devenit pentru tineri criteriu al valorii sunt *banii*. Ei cred că familiile bogate sunt mai importante decât cele sărace, că, pentru a fi acceptat şi apreciat, trebuie să te îmbraci într-un anume fel, că familia trebuie să aibă o maşină (sau chiar un anumit tip de maşină) sau să locuiască într-o casă foarte mare, într-un anume cartier al oraşului (sau să aibă o vilă de vacanţă de week-end). Tânărul care nu-şi poate permite aceste lucruri (nici măcar un calculator, de exemplu) se crede inferior şi nelalocul lui. Sunt (încă) multe familii care trăiesc în sărăcie, iar copiii care nu pot să-şi permită să fie ca prietenii lor, se simt, uneori, inferiori numai şi numai fiindcă sunt săraci (vezi Dobson, 1994).

Frumuseţea, inteligenţa şi banii sunt, pare-se (cel puţin, în ochii adolescenţilor) cele trei atribute preţuite cel mai mult în societatea actuală. Când un licean/un elev descoperă pentru prima dată că-i lipseşte una dintre aceste caracteristici (două sau toate trei) începe să alunece, treptat, în disperare.

Într-o asemenea situaţie, J. Dobson formulează câteva recomandări, fără pretenţia că oferă o listă completă.

În primul rând - arată psihologul american - este recomandabil ca tânărul *să înceapă să privească discret oamenii din jurul său*. Chiar dacă par că nu au nici o grijă, că totul le merge (foarte) bine, că sunt nişte oameni ca toţi ceilalţi, la o privire mai atentă se observă cum îşi trădează (ei înşişi) propriile griji, unii fiind foarte timizi şi retraşi, alţii extrem de zgomotoşi şi de agresivi sau că le este teamă să participe la un concurs, să ia parte la un joc, afişând în orice acţiune o anumită superioritate şi aroganţă. Astfel, tânărul va putea recunoaşte, curând, semnele complexului de inferioritate (acceptat, compensat sau supracompensat) şi va constata că este foarte răspândit.

Când va înţelege că şi alţi oameni sunt asemeni lui, atunci nu se va mai simţi niciodată *singur*, sub cota normalităţii, precizează J. Dobson. Va avea

mai multă încredere în el însuşi, pentru că ştie că tuturor le este teamă de condiţia de inferioritate şi de posibilitatea de a deveni ridicoli şi aceasta înseamnă că „toţi suntem în aceeaşi barcă găurită, încercând să astupăm găurile" (Dobson, 1994, p. 24).

A doua recomandare/sugestie este ca *tânărul să înfrunte problema care îl macină*. În acest caz este bine ca el să întocmească o listă cu tot ceea ce nu-i place la el însuşi, să parcurgă lista şi să bifeze aspectele care-l afectează cel mai mult, problemele care-l macină cel mai des. Acum el poate trece la acţiuni concrete pentru a remedia situaţia. Ar fi bine dacă tânărul ar găsi (sau ar avea) o persoană de încredere, un adult care să cunoască şi să înţeleagă problemele tinerilor. Poate este unul dintre părinţi, un profesor, un psiholog, un psihoterapeut, un consilier sau un preot. Este bine să fie deschis în exprimarea sentimentelor sale şi să-l roage să-i formuleze soluţii posibile pentru remedierea problemelor care-l preocupă. Este bine ca tânărul să-şi facă un plan de acţiune şi să discute problemele care-l frământă acut şi probabil că va găsi/va descoperi şi câteva soluţii. *Este esenţial ca tânărul să nu uite că nu este singur*.

O a treia sugestie este aceea a *utilizării compensaţiei*: adică tânărul va urmări să echilibreze punctele slabe cu cele bune; cu alte cuvinte, să-şi compenseze defectele. Se pot contrabalansa acele domenii unde tânărul nu are rezultate bune, prin străduinţa de a excela în altele. Succesul este la îndemâna oricui. Primul pas este acela de a valorifica ceea ce are mai bun în el (ceea ce avem *fiecare* mai bun în noi!). Acesta va fi şi primul pas spre încrederea în forţele proprii şi spre acceptarea de sine. *Când tânărul a reuşit într-un domeniu, respingerea celorlalţi nu-l mai afectează atât de mult*. Prin urmare, este necesar ca adolescentul să-şi dezvolte aptitudinea care îl va ajuta să aibă o (cât mai) bună părere despre sine şi, treptat, va începe să se placă, să se accepte, iar ceilalţi vor ajunge şi ei – la rându-le – să-l placă, să-l accepte.

O a patra sugestie formulată de J. Dobson: nimic nu este mai util pentru a dezvolta încrederea în sine decât *o prietenie autentică*. Când tânărul vede că ceilalţi au o părere (constant) bună despre el, îi este mai uşor să se accepte. Nu trebuie să fie frumos, foarte inteligent sau (foarte) bogat ca să fie plăcut altora. *Cea mai bună cale pentru cineva să aibă un prieten este de a fi, mai întâi, el însuşi un prieten adevărat*. Este esenţial ca tânărul să nu uite că oamenii cu care se întâlneşte zilnic au probleme asemănătoare cu ale sale. Dacă ştie (şi nu uită) acest lucru, atunci se va înţelege mai bine cu ei şi le va câştiga respectul. Niciodată să nu râdă, să nu-i ironizeze, să nu-i batjocorească pe ceilalţi. *Să-i facă să simtă că-i acceptă,*

că-i respectă şi că-i preţuieşte. Să facă – dacă poate – efortul de a manifesta afecţiune faţă de ei. Să nu se prefacă, ci să fie sincer cu ei, căci oamenii îşi vor da repede seama dacă se preface. Este bine ca tânărul să înveţe şi să poată să apere reputaţia altora, căci – mai devreme sau mai târziu – vor face şi ei la fel pentru tânăr. Este bine ca el să fie sensibil faţă de sentimentele lor ; şi ei au aceleaşi nevoi ca şi tânărul în cauză (afectat de complexul lui de inferioritate).

În mod normal, atunci când suntem generoşi cu cineva, acesta nu va uita şi va căuta ocazii să ne întoarcă bunătatea. Vom fi surprinşi, chiar, de cât de mulţi prieteni ne putem face dacă suntem înţelegători, dacă le luăm apărarea când alţii îi batjocoresc. Vom observa cum, treptat, atenţia pe care le-o acordăm se transformă în simpatie/prietenie/solicitudine ; ceea ce va conduce la o mai mare încredere în noi înşine. *Este esenţial*, cum se vede, ca noi toţi, *educatori şi elevi, să fim mereu pregătiţi să-i ajutăm pe alţii, să le zâmbim, să-i ascultăm, să-i înţelegem şi să ne împrietenim cu cei singuri.*

D. Adolescenţa, complexul de inferioritate şi conformismul

O altă problemă a adolescenţei (ca şi a întregii vieţi a individului) este problema conformismului. Prin conformism înţelegem dorinţa unei persoane „de a fi exact ca toţi ceilalţi, de a face ceea ce fac ei, de a spune ceea ce spun ei, de a purta ceea ce poartă ei. Un conformist este o persoană căreia îi este teamă să fie altfel decât majoritatea ; el simte o nevoie permanentă de a fi ca toţi ceilalţi. A te conforma înseamnă a accepta ideile, moda, modul de comportare şi modul de exprimare care, la un moment dat, este cel mai utilizat" (Dobson, 1994, pp. 31-32).

Din observaţiile şi experimentele efectuate s-a constatat cât suntem de înspăimântaţi unii de ceilalţi. Nici măcar o ceaşcă de cafea nu îndrăznim să luăm dacă, din punct de vedere social, acest lucru nu este acceptabil la un moment dat ! Pur şi simplu, suntem îngroziţi la gândul că cineva va râde de noi, sau că ne va ridiculiza, sau la gândul că am putea face o greşeală în faţa celorlalţi. Toate acestea (şi încă altele) ne determină să ne limităm comportamentul la acte (şi gesturi) „sigure" şi care, cu siguranţă, nu ne vor face să ne simţim ridicoli. Şi facem aceasta pentru a elimina chiar şi cea mai mică probabilitate ca cineva să râdă de noi.

De cele mai multe ori, în cele mai numeroase cazuri, presiunea de a te transforma este atât de mare, încât unii oameni se simt extrem de stânjeniţi dacă sunt *în vreun fel* altfel decât ceilalţi.

În mod asemănător şi în cadrul unui grup de elevi (fie la scara întregii şcoli, fie la scara unei clase) orice deviaţie, cât de mică ar fi ea, orice

schimbare faţă de ceea ce grupul declară că „asta facem toţi ! ” devine o încălcare a etichetei, a sistemului de norme impus şi acceptat mai mult sau mai puţin tacit. Toţi îl vor arăta cu degetul pe cel care a comis ofensa şi vorbesc despre el cu o lipsă de respect evidentă, ceea ce îl face pe cel avizat să se simtă foarte incomod (vezi Dobson, 1994). Autoritatea şi – implicit – presiunea unui grup, chiar a unui grup de copii, este întotdeauna „mult mai puternică şi mai tiranică decât poate fi vreodată cea mai severă autoritate a unei persoane individuale”, ne atenţionează H. Arendt. „Dacă cineva o priveşte din punctul de vedere al copilului, şansele lui de a se răzvrăti sau de a face ceva pe cont propriu sunt practic nule ; el nu se mai află într-o competiţie inegală cu o persoană care are, desigur, superioritate absolută asupra lui şi în competiţie cu care el poate totuşi să conteze pe solidaritatea celorlalţi copii, adică a egalilor lui ; mai degrabă – continuă autoarea, în aceeaşi notă foarte netă – el (copilul – n.n.) se află în poziţia, prin definiţie fără speranţă, a minorităţii unuia confruntat cu majoritatea absolută a tuturor celorlalţi. Există foarte puţini oameni adulţi care pot rezista unei asemenea situaţii ; copiii, sunt, pur şi simplu, incapabili să o facă” (Arendt, p. 189).

Aşadar, *copilul este întotdeauna expus „tiraniei majorităţii”* (*idem*).

Presiunea de a te conforma comportamentului celorlalţi, de a-i urma pe conducători atinge cotele critice în timpul adolescenţei. Ea pare a fi mai puternică decât instinctul de conservare şi de dorinţa de securitate. Se pare, însă, că nu este vorba numai de tirania grupului, ci şi de o irezistibilă nevoie a fiinţei umane de a fi iubită, de a fi acceptată şi de a aparţine unui anumit grup (vezi teoria lui A. Maslow). Din aceste motive, deloc de neglijat, adolescenţii acţionează deseori „în turmă”, stau „în gaşcă”.

S.E. Asch (1951, 1956)[9] a încercat să afle condiţiile care îl determină pe individ să adopte atitudinile/opţiunile altora sau ale unui grup, fără ca el să fie supus vreunei presiuni exercitate de către indivizi sau de către grup. Rezultatele obţinute indică faptul că la foarte mulţi subiecţi răspunsul a fost afectat de răspunsul incorect al majorităţii membrilor grupului, deşi evaluarea corectă nu prezenta, în realitate, nici o dificultate. S-a constatat, de asemenea, că subiecţii care au rămas independenţi au trăit o stare de

---

9. S.E. Asch, „Effect of group pressure upon the modification and disertation of judgements”, 1951, în vol. H. Guetzkow, *Groups, leadership, and men*, Carnegie Press, Pittsburgh.
S.E. Asch, „Studies on independence and conformity : a minority of one against a unanimous majority”, *Psychological Monographs*, 1956, 70-1-70 *apud* J.M. Monteil, 1997.

nelinişte. Reiese că subiecţii pur şi simplu nu doreau să se distingă de grup, să nu apară ca devianţi[10].

Pentru evidenţierea celor arătate, a rămas celebru următorul experiment. O echipă de psihologi (care s-a prezentat în faţa subiecţilor drept o echipă de medici) s-a hotărât să studieze modul în care presiunea grupului îi influenţează pe tineri, fără ca grupul să-şi propună explicit acest lucru. Psihologii (conducătorii experimentului) au invitat 10 adolescenţi într-o cameră şi le-au spus că, în exerciţiul care urmează, li se va evalua „percepţia" pentru a afla cât de bine vede fiecare dintre ei din locul în care se află până la perete. Cei zece adolescenţi stăteau foarte aproape de peretele sălii, prin urmare, puteau să vadă foarte uşor până acolo. Ceea ce doreau, de fapt, cercetătorii nu era studierea vederii elevilor, ci *efectele presiunii grupului*.

„Medicii" le-au spus celor zece elevi: „Vom ridica în faţa voastră câteva cartoane. Pe fiecare dintre ele sunt desenate trei linii: linia A, linia B şi linia C. În unele cazuri linia A va fi cea mai lungă, în alte cazuri linia B, iar în altele linia C. Vom ridica pe rând mai multe zeci de cartoane. Le vom ţine în faţa voastră şi pe fiecare dintre ele vom pune creionul în dreptul liniei A, apoi în dreptul liniei B, apoi în dreptul liniei C. Când vom pune creionul în dreptul celei mai lungi linii de pe acel carton, vă rugăm să ridicaţi o mână". Au fost repetate indicaţiile. Ceea ce nu ştia, însă, unul

---

10. H.C. Kelman distinge între mai multe forme de conformism. **a)** El vorbeşte, mai întâi, de *complezenţă*; ea ţine doar de situaţiile în care acordul nu este decât aparent, având doar funcţii instrumentale. În acest caz, singurul obiectiv al subiectului constă doar în căutarea aprobării grupului şi într-o strategie vizând evitarea consecinţelor unui comportament prea deviant. După Kelman, convingerile şi credinţele nu ar suferi, în acest caz, nici o modificare. **b)** O a doua formă de conformism presupune *procesul de identificare*, proces întemeiat pe dorinţa de a promova sau de a păstra relaţii pozitive cu sursa de influenţă. În acest caz, poate fi vorba, ca sursă de influenţă, despre părinţi, educatori, grup. **c)** În al treilea rând, Kelman distinge procesul de interiorizare, proces susceptibil de a produce o modificare a credinţelor sau o influenţă durabilă, chiar în absenţa oricărei relaţii directe sau simbolice cu sursa de influenţă. Condiţia de apariţie este asigurată de marea credibilitate a sursei (de exemplu, o autoritate morală sau ştiinţifică unanim recunoscută etc.) (H.C. Kelman, *Compliance, identification and internalization, three processes of attitude change*, *Journal of Conflict Resolution*, 2, pp. 51-60, 1958, *apud* J.M. Monteil, 1997). Se pare că adolescenţii sunt extrem de expuşi ultimelor două forme de conformism, iar acest lucru este cu atât mai important de ştiut, cu cât ele le pot in uenţa opţiunile pentru întreaga viaţă ulterioară.

dintre cei zece elevi, era faptul că ceilalţi nouă fuseseră contactaţi înainte de începerea experimentului şi instruiţi să ridice mâna nu la indicarea celei mai lungi linii, ci a liniei care era a doua ca lungime. Li s-a cerut, cu alte cuvinte, să indice greşit. 75% dintre tinerii testaţi s-au comportat identic: au ţinut seama de opţiunea/de răspunsul celorlalţi nouă parteneri (complici) de teama de a nu se face de râs. Pur şi simplu, nu au avut curajul să spună: „Acest grup greşeşte. Nu pot explica de ce, dar cu voi/cu ei ceva nu este în regulă". Doar 25% au avut curajul să-şi afirme părerea personală împotriva celei a grupului, deşi majoritatea lor, în mod evident, greşeau.

Acesta este efectul pe care îl poate avea presiunea grupului asupra unei persoane nesigure (Dobson, 1994).

Acest studiu a mai relevat însă şi altceva, o altă caracteristică foarte importantă. Dacă totuşi numai unul dintre elevi indica linia corectă, atunci şansele ca subiectul testat să spună şi el ceea ce gândea de fapt (şi ceea ce era, la urma urmei, adevărat!) creşteau spectaculos. Aceasta înseamnă că, dacă există doar *chiar şi numai un prieten* care să stea alături de adolescentul în cauză împotriva grupului (sau a liderului acestuia), acesta va avea şi el, probabil, mai mult curaj. Deducem, prin urmare, că este extrem de important ca adolescentul să afle în educator un aliat – de încredere, consecvent, profund – în situaţiile de confruntare cu grupul, cu opinia lui (ruinătoare).

Când este singur, doar el, adolescentului îi este destul de greu să reziste împotriva atitudinii şi convingerilor grupului.

Din cele prezentate până acum, se nasc mai multe întrebări (toate la fel de importante pentru educator): De ce presiunea socială este atât de mare în timpul adolescenţei? De ce, la această vârstă, indivizilor le este teamă de a fi respinşi de grup? De ce trebuie neapărat ca un individ să facă ceea ce îi este impus de către cei de vârsta lui? De ce nu poate fi independent? (în pofida faptului că-şi doreşte autonomia, că vrea să fie original).

Răspunsul conduce, credem (în cazul în care excludem agresivitatea fizică), la problema complexului de inferioritate. Când te simţi nevrednic şi prost, nesigur pe tine (pe cunoştinţele şi ideile tale), când nu-ţi place de tine însuţi, eşti mult mai înspăimântat de perspectiva de a fi ridiculizat şi respins de către prietenii/colegii tăi. Eşti mult mai sensibil la faptul că cineva râde de tine. Îţi lipseşte încrederea care-ţi dă puterea să fii altfel, să fii *tu însuţi*. Ţi se pare că şi aşa problemele tale sunt destul de mari ca să le complici şi mai mult înfruntând dorinţele majorităţii (sau ale liderilor/formatorilor de opinie). Dorinţa cea mai mare este aceea de a ne purta în cel mai sigur mod posibil. Este vorba de teama de a fi respins, ocolit de grup, teama de a nu fi agreat, teama de eşec, teama de singurătate. De aici compromisurile, pierderea identităţii, iluzia identităţii, confuzia de rol.

De ce este important să ţinem seama de această problemă a conformismului în anii adolescenţei? În principal, motivul este acela că el, conformismul, îl poate determina pe tânăr să facă lucruri despre care ştie că sunt rele, că nu sunt compatibile cu principiile şi convingerile sale, cu educaţia şi valorile lui; faptul că el dizolvă, şterge, pune frână dezvoltării unei personalităţi autentice poate duce la obişnuinţa conformismului în viaţa cotidiană în etapele ulterioare ale vieţii lui. În acest context, este bine ca tânărul/adolescentul să ştie că el şi prietenii lui se află sub aceeaşi presiune de grup. Ei sunt tentaţi să ia droguri, să fumeze, să bea alcool din aceleaşi motive pentru care şi el este tentat să o facă; pur şi simplu, le este teamă să facă şi să fie „altfel"; le este teamă că ar putea fi preferaţi alţii decât el/ea, că el/ea ar putea fi respins/respinsă[11].

Este recomandabil ca tânărul să arate că are încredere în el însuşi (desigur, nu este vorba de acea stridentă aroganţă, agresivă şi ridicolă pe care o afişează unii, mascându-şi, în cele din urmă, o adâncă slăbiciune) şi că are disponibilitatea de a-şi exprima propriul punct de vedere. Acesta este un mod de a arăta că are curajul de a se opune grupului atunci când ceea ce-i propune sau face acesta nu concordă cu aşteptările, proiectele şi convingerile tânărului. Mai mult, merită menţionat faptul că cei mai mulţi adolescenţi îi respectă pe cei care au curajul să fie ei înşişi, chiar cu riscul de a fi tachinaţi sau batjocoriţi. O persoană cu o astfel de atitudine are mari şanse să devină un lider. El a arătat că nu se crede inferior, ca cei care, urmează grupul. El are curajul de a se ridica şi de a apăra ceea ce crede el că este bine. După aceea, probabil că va reuşi să-i influenţeze în bine pe cei care caută un sprijin pentru a se opune (comportamentelor destructive ale) grupului. Şi, în felul acesta, să găsească şi pe alţii care se opun tendinţelor negative (când apar) ale acestuia.

4.6. *Adolescenţa şi consumul de droguri*

Cercetările efectuate arată că în etapa adolescenţei (15-20/24 ani) tinerii sunt cei mai expuşi la tentaţia consumului de droguri. Considerăm că în actualele condiţii este necesar şi important ca educatorii să cunoască mai precis, mai îndeaproape fenomenul toxicomaniei pentru a-l putea preveni

11. În condiţiile în care se pare că *dorinţa de a plăcea* este una din nevoile de bază ale omului. A nu fi observat de cei din jur sau de un posibil partener, a fi uitat şi ignorat înseamnă a pune sub semnul întrebării propria identitate. (G. Senger, W. Hoffmann, *Cum să ne calculăm coeficientul de personalitate*, Editura Gemma Press, Bucureşti, 1998, p. 9).

sau a-l putea limita atunci când el şi-a făcut deja apariţia. De asemenea, este important ca educatorul să ştie cât mai bine ce depinde de el pentru ca adolescentul să nu ajungă la o atare opţiune.

Desigur, sunt mulţi, foarte mulţi adolescenţi – mai exact, majoritatea – care se gândesc la cariera lor viitoare, la viaţa lor în comunitate, într-o posibilă familie sau într-un posibil colectiv de muncă. Sunt (foarte) mulţi adolescenţi care citesc, cercetează, caută, învaţă, se întreabă, lucrează pentru atingerea unor performanţe unice, de excepţie. Sunt (foarte) mulţi adolescenţi care îşi dau seama că viaţa înseamnă dăruire, angajare, responsabilitate, care ştiu că în viaţă sunt (multe) obstacole, probleme, dificultăţi, trădări şi infidelităţi şi că depăşirea fiecăreia dintre ele înseamnă o oportunitate a creşterii valorii lor intrinseci, a maturizării lor reale. Ştim cu toţii că există foarte mulţi adolescenţi care au proiecte, ambiţii mari şi care ştiu să depună un efort pe măsura acestora. Îi recunoaştem şi îi ajutăm cum putem noi mai bine/mai temeinic.

Există însă şi adolescenţi care par că şi-au pierdut busola, că nu mai au încredere (în nimic şi în nimeni) şi care nu (mai) ştiu ce vor de la ei înşişi. Sunt tineri care s-au rătăcit sau care nu ştiu să se regăsească încă, să-şi dea un rost şi să-şi stabilească un rol în relaţiile cu ceilalţi şi cu propria viaţă; care n-au găsit un sprijin adevărat din partea unui om adevărat.

Prin urmare, sunt foarte uşor de recrutat de către comercianţii de droguri şi de prins în tentaculele toxicomaniei[12].

Credem însă – aşa cum credem toţi atunci când ne acordăm, când *putem* să ne acordăm, un moment de reflecţie şi de cumpănire a lucrurilor şi a faptelor – că relaţiile deschise, calde, de încredere, apropiate dintre adult/educator şi adolescent/elev pot neutraliza orice tendinţă şi curiozitate (îndoielnică) spre lumea drogurilor. Dacă elevul/tânărul vede în relaţia cu educatorul/cu adultul un suport viguros şi constant în susţinerea şi dezvoltarea personalităţii sale, dacă se poate exprima pe sine însuşi, *dacă relaţia dintre ei este autentic umană, emanând umanism*, atunci este (foarte) puţin probabil ca el, tânărul, să-şi dorească să respingă o asemenea realitate, să iasă „dincolo" de ea, să caute tovărăşia unor „adevăraţi" prieteni, aflaţi – ca şi el – în criză, să caute bucurii iluzorii. În particular, „este necesar să se instaureze o relaţie de încredere, să se creeze spaţii de convivialitate şi de dialog, să se vegheze la instaurarea unei reale coerenţe între vorbe şi

---

12. Datele statistice arată că în România a crescut consumul de droguri. Cel mai folosit drog este heroina. Cei mai mulţi sunt consumatori de droguri sub formă de ţigară; creşte, însă, îngrijorător numărul celor care îşi injectează drogul (vezi C. Bellu-Bengescu, 2000, p. 35).

fapte, orientări şi decizii, aducând totodată reguli şi coduri pertinente şi care să fie percepute ca „echitabile", cunoscute de toţi şi aplicate cu discernământ" (Ferréol, 2000, p. 10).

Specialiştii în problemele toxicomaniei au ajuns la concluzia că principalele (şi cele mai frecvente) cauze care favorizează consumul de droguri sunt :

- supărările, întristările, tracul timizilor ;
- un conflict interior persistent ;
- manifestările de angoasă ;
- singurătatea, teama de singurătate, de a nu fi acceptaţi, adică valorizaţi ;
- teama de nu fi respinşi : „Pe lângă o curiozitate normală întâlnită la orice vârstă şi care îi va determina pe mulţi să aibă un consum ocazional, există mulţi tineri care nu îndrăznesc să refuze ţigara de haşiş, paharul sau comprimatul de *ecstasy* oferite în momentul de convivialitate, de teama să nu se izoleze, să nu fie respinşi, persiflaţi" (J. Fortin, 2000, p. 165) ;
- altfel spus, este vorba de nevoia permanentă de apartenenţă la grup, la comunităţi active, de dorinţa de exprimare colectivă (Seca, 2000) ;
- atomizarea raporturilor sociale : se ştie că atomizarea, divizarea relaţiilor sociale, fragmentarea lor reprezintă surse de izolare şi de angoasă ; aşadar, este vorba despre absenţa unor locuri şi momente favorabile stabilirii unor relaţii de încredere, care să faciliteze schimburile cu mediul exterior şi care să ceară un obiectiv prioritar ;
- plictisul : „totul este mort, n-ai ce face", declară sec un subiect ; din acest punct de vedere, drogurile par să dea sens vieţii, alungă suferinţa de moment, monotonia ; ziua nu mai e ritmată de constrângerile de la şcoală sau de la locul de muncă ; aceasta demonstrează cât de mult dăunează lipsa unor proiecte motivante (Kokoreff, 2000) ;
- aşadar, absenţa unui proiect veritabil (de o mai mare sau mai mică întindere) ;
- impresia/sentimentul unui vid existenţial ;
- viaţa (înspăimântător de) banală a tinerilor (cel puţin, în raport cu energiile şi dorinţa lor de schimbare, de noutate) ;
- cel mai adesea, pare să fie vorba de un fenomen de contaminare în care respectul joacă un rol substanţial ;
- presiunea grupului : în funcţie de nivelul stimei lor de sine, de gradul de profunzime a idealului lor de viaţă, de raporturile cu familia, de rezultatele lor şcolare, de accesul la cultura autentică, de imaginea pe care o au despre sine şi pe care vor s-o creeze celorlalţi,

elevii/tinerii au capacităţi diferite de rezistenţă la presiunea pe care anturajul lor o exercită ; se ştie că de la pubertate, când încep „resituări psihoafective, modificări relaţionale şi noi învestiri” (Schmelck, 2000, p. 122), elevii încep să aibă (multă) grijă de *look*-ul lor ;

- eşecul pe plan şcolar şi problemele de integrare pe care le generează („inferioritatea”, cum ar zice E. Erikson) ;
- carenţe afective ;
- o situaţie afectivă conflictuală ;
- dificultăţile întâmpinate în calea însuşirii unei individualităţi proprii (dificultăţi cu atât mai mari, cu cât este vorba de devalorizarea sinelui, de renunţarea la implicare şi de apatie) (vezi Schmelck, 2000) ;
- rupturile sau despărţirile dureroase, provocate de divorţul sau neînţelegerile dintre părinţi ;
- familii dezmembrate, tensionate interior, în care unul sau ambii părinţi sunt toxicomani (alcoolici, de exemplu) ;
- un mediu sumbru, depresiv, cauzat de cele mai multe ori de un univers poliţienesc (la care participă, uneori, din plin şi un anumit tip de mediu şcolar şi de relaţii educative) ;
- insuficienta pregătire interioară, mentală şi atitudinală, a unor educatori (directori/inspectori) pentru o prefacere umanistă, sfâşiaţi cum sunt între „propria lor istorie personală, viziunea asupra profesiei, directivele instituţionale şi realităţile care îi hărţuiesc” (J. Fortin, 2000, p. 166) ;
- contestarea societăţii, refuzul lumii aşa cum este ea organizată ; drogul este cel mai pasiv mod de contestare a lumii ;
- tentaţia de a face bani : cât mai mulţi bani şi într-un timp cât mai scurt, în tentativa de a scăpa de frustrările induse de reclamă, de a atinge bunăstarea celor bogaţi, de a se menţine la zi cu exigenţele modei ;
- prozelitismul : toxicomanii se caută între ei sau încearcă să-şi facă adepţi.

Prin consumul de droguri, toxicomanul caută :

- să scape de atmosfera mohorâtă din jur, de senzaţia de gol, amplificându-şi, totodată, melancolia percepţiilor (vezi Kokoreff, 2000) ;
- să atingă fericirea „aici şi acum” ; „căutarea fericirii este însoţită”, scrie M.A. Schmelck, „de cea a unei lumi mai bune şi a unei mai profunde înţelegeri între oameni” (*ibidem*, p. 119) ;

- caută şansa integrării, satisfacerea trebuinţei de apartenenţă, ocazia apropierii de alţi oameni, de semeni ;
- caută depăşirea momentelor dificile, a singurătăţii, a excluderii, a autoînvinovăţirii ; caută o evadare din presiunile şi complexităţile vieţii (vezi Grayling, 2000) ;
- toxicomanul vede în droguri „singura soluţie de a accede la o bucăţică de viaţă în care timpul să nu mai conteze ; el caută trăirea la nesfârşit a *flash*-ului ; dacă, însă, o astfel de plăcere este valabilă pentru orice fel de început, treptat ea se estompează, lăsând loc „senzaţiei de lipsă" şi aservirii pe care o presupune (vezi Schmelck, 2000) ;
- pentru o perioadă foarte scurtă, efemeră, consumatorul de droguri cunoaşte „iluzia păcii, a calmului sau a forţei" (Panunzi-Roger, N., 2000, p. 71)[13].

---

13. În urma unor cercetări recente, efectuate de A. Stoica-Constantin şi T. Constantin a reieşit că, în percepţia adolescenţilor, principalii factori interni ce favorizează consumul de droguri sunt : curiozitatea, dorinţa de senzaţii tari, lipsa de maturitate, probleme personale (disperarea, singurătatea), lipsa de prieteni, plictiseala/lipsa de preocupări interesante, teribilismul/nevoia de a fi remarcat (Stoica-Constantin şi Constantin, 2000, pp. 49-50). Între factorii externi, adolescenţii au reţinut : prietenia/cunoaşterea toxicomanilor, distracţiile (petreceri, baruri, discoteci), frecventarea anumitor grupuri cu valori şi practici îndoielnice, locurile ascunse/dosnice. Ei nu percep, prin urmare, că şi o şcoală aridă, rămasă în afara preocupărilor şi intereselor lor, nişte profesori indiferenţi sau prea departe de aspiraţiile lor, de căutările şi precarităţile lor se pot alătura factorilor menţionaţi.
În percepţia profesorilor, între cauzele interne ale consumului de droguri se înscriu : vârsta adolescenţei (cu tensiunile, revoltele şi căutările ei), evadarea din realitate, anxietatea (datorată dificultăţii de a-şi construi identitatea), labilitatea psihică, absenţa unui ideal, incapacitatea de a urmări un scop până la capăt, absenţa unor activităţi care să-l implice total, incapacitatea de a-şi alege anturajul, curiozitatea, perceperea lipsei de afecţiune (se simte abandonat, respins, neacceptat). Este interesant faptul că profesorii au avut în vedere lipsa de afecţiune, sentimentul de abandon, de izolare, de înstrăinare pe care îl resimte tânărul în mediul lui (din care face parte şi mediul şcolar). Între factorii externi, profesorii au perceput drept factori favorizanţi : confuzia socială, îngustarea orizontului de şanse, posibilităţi reduse de împlinire profesională, tensiunile din familie, adoptarea pseudomodelelor culturale occidentale, absenţa controlului familial, impactul negativ al mass-media, anturajul (*ibidem*, pp. 66–67).

Toxicomania este o „apetenţă anormală şi prelungită manifestată de către anumiţi indivizi pentru substanţe toxice sau droguri pe care le-au cunoscut accidental sau le-au căutat cu intenţie efectul analgezic, euforic şi dinamizator, apetenţă care devine rapid obişnuinţă tiranică şi care atrage după sine aproape inevitabil creşterea progresivă a dozelor"(Porot şi Porot, 1999, pp. 11-12).

Drogurile sunt nişte substanţe naturale sau sintetice apte să ducă la dependenţă (*ibidem*, p. 14). Ele sunt, în primul rând, nişte medicamente (psihotrope) cu efect asupra sistemului nervos, care uşurează suferinţele bolnavilor. Dacă individul nu este, însă, bolnav, dacă ele sunt utilizate în doză puternică, dacă sunt amestecate cu alte medicamente sau cu alcool, atunci aceste produse schimbă comportamentul obişnuit, firesc al omului (vezi Bellu-Bengescu, 2000). Aceşti indivizi sunt toxicomanii, cei care „caută o senzaţie de plăcere puternică şi de scurtă durată (*flash*). Ea va fi urmată de o lungă perioadă de linişte şi, uneori, de adormire" (*ibidem*, p. 32).

Drogurile sunt toxice din cauza unei mari nocivităţi proprii şi oarecum specifice (pe care unii autori o numesc *putere toxicogenă*) sau a unei utilizări prea intense şi prelungite (de exemplu, alcoolul), provocând în organism reacţii de adaptare ce se traduc printr-o *toleranţă paradoxală*, printr-o *stare de trebuinţă imperioasă* şi prin accidente în caz de dezobişnuire bruscă. Unele toxicomanii pot antrena degradări organice, ducând, mai devreme sau mai târziu, la decăderea fizică şi mentală a individului.

Efectele scontate ale drogurilor sunt :

a) provoacă excitaţie psihologică, veselie, sentimentul de tensiune psihică şi, uneori, reacţii violente (drogurile cu aceste efecte se numesc *stimulative*) ;
b) provoacă, aduc un calm psihologic, relaxare psihică sau somnolenţă (aceste droguri se numesc *sedative*) ;
c) modifică percepţia, senzaţiile auditive, vizuale şi olfactive (drogurile cu aceste efecte se numesc *halucinogene*) ; cele care tulbură raţiunea, analiza pe care o face subiectul plecând de la propriile senzaţii se numesc *delirogene* (*ibidem*).

Efectele nedorite ale drogurilor sunt :

a) dependenţa ;
b) efecte (deosebit de) toxice asupra sistemului nervos, inimii, plămânilor, rinichilor etc. ;
c) utilizarea lor în momentele dificile.

Consumul de droguri generează dependenţă. *Dependenţa* este „o constrângere la luarea unui drog a cărui suprimare provoacă o indispoziţie psihică şi/sau tulburări fizice. Dorinţa de a absorbi periodic sau continuu o substanţă pentru a obţine din acest fapt o plăcere sau a risipi o senzaţie de indispoziţie" (Porot şi Porot, 1999, p. 13). Prin urmare, în scurt timp de la începerea consumului de substanţe toxice, individul îşi va pierde libertatea de a alege, de a fi el însuşi. Viaţa lui se va reduce la o căutare nesfârşită a „dozei" de fiecare zi. Pentru a-şi procura banii necesari, el va face orice: va fura, va face trafic de droguri, se va prostitua sau chiar va ucide.

Dependenţa poate fi fizică şi psihică. *Dependenţa fizică* desemnează „o stare adaptativă având drept consecinţă apariţia unor tulburări fizice intense când este suspendată administrarea drogului sau după neutralizarea acţiunii sale de către un antagonist specific" (*ibidem*, p. 13).

Dependenţa psihică desemnează „o stare caracterizată prin dorinţa nestăpânită de a reînnoi luarea unui drog fără ca să urmeze în mod necesar o tendinţă de creştere a dozelor sau fără să apară un sindrom de dezobişnuire în caz de încetare a administrării" (*ibidem*, pp. 13-14). Pe măsura consumului însă, efectele resimţite ale drogului se diminuează, iar utilizatorul trebuie să crească mereu dozele şi să îndesească numărul prizelor. În acest fel, *viaţa se organizează în mod esenţial în jurul drogului şi al necesităţii de a-l procura cu orice preţ*. În majoritatea cazurilor, viaţa socială, profesională şi familială se degradează foarte mult (vezi Ferréol, coord., 2000).

După N. Panunzi-Roger, „dacă sentimentul de a exista nu este suficient de dezvoltat, dacă narcisismul nu e consolidat prin privirea valorizatoare a celuilalt (părinţi, educatori, colegi), atunci nu pot fi înlăturate comportamentele de dependenţă, cu tot ce presupun ele: lipsă de autonomie psihică, decădere morală, atitudine imatură atât pe plan emoţional, cât şi intelectual" (*ibidem*, p. 72).

La început, majoritatea drogurilor creează o trecătoare dispoziţie de bunăstare fizică, o senzaţie de euforie, o linişte sau o exaltare psihică dorite cu aviditate de indivizii care se dedau la consumul acestora. Preţul acestei satisfacţii se plăteşte prin trei fenomene succesive: toleranţă, starea de trebuinţă şi accidentele de privare.

Toleranţa este, în general, răspunsul unui organism viu la orice agresiune exterioară care tinde să-i distrugă echilibrul fiziologic. Ea constituie „proprietatea pe care o posedă organismul de a suporta, fără să manifeste vreo reacţie, administrarea unei doze, de obicei active, dintr-o substanţă determinată. În cazul abuzului de droguri, această toleranţă poate duce la

o creştere a dozelor iniţiale în scopul de a obţine efectul căutat" (Porot şi Porot, 1999, p. 15).

Starea de trebuinţă se referă la „o foame tiranică de produsul cu care organismul s-a obişnuit, proporţională cu gradul acestei obişnuinţe şi evoluând ca şi aceasta" (*ibidem*, p. 23). Ea nu este, de fapt, decât o etapă în dezvoltarea toxicomaniei şi reprezintă „semnalul de alarmă" premergător accidentelor de privare, de dezobişnuire (*ibidem*, p. 24). *Dezobişnuirea* este etapa suprimării produsului sau a produselor cu care s-a obişnuit toxicomanul (*ibidem*, p. 14).

Principalele (şi cele mai răspândite) toxicomanii sunt: opiul, cu derivaţii săi (morfina şi heroina), canabisul, cocaina, halucinogenele, solvenţii volatili, alcoolul, tutunul şi cafeaua.

A. Opiul şi derivaţii săi

Opiul este un suc vegetal extras din capsula de mac. Se pare că ar fi originar din câmpiile Mesopotamiei; cultura macului nu era necunoscută nici perşilor şi nici egiptenilor.

Opiul şi derivaţii săi se folosesc, în primul rând, împotriva durerilor foarte acute şi persistente ale unor maladii (de cele mai multe ori, cronice sau acute). În plus, el este şi un bun calmant al angoaselor acute şi al agitaţiilor anxioase. Folosit în mod provizoriu, ca ajutor de urgenţă, opiul nu constituie nici un pericol; dacă utilizarea lui trebuie să se prelungească timp de câteva zile, atunci el poate dezvolta, chiar şi la subiecţii fără predispoziţie în acest sens, dependenţa toxicomanică, gravă în consecinţele ei.

Există fumătorul de opiu. El poate gusta o vreme o anumită euforie: „fericire pasivă, liniştită şi contemplativă, voluptate calmă cu o exaltare deosebită a imaginaţiei în privinţa gusturilor, tendinţelor, aptitudinilor şi culturii fumătorului" (*ibidem*, pp. 45-46).

Derivaţii opiului sunt morfina şi heroina.

Morfina este utilizată sub formă injectabilă pe cale intravenoasă. Morfinomanul se injectează cam peste tot, dar mai ales pe partea exterioară a coapselor, pe antebraţe, în zona abdomenului, iar dezbrăcarea confirmă rapid acest obicei la un individ suspect. Efectul morfinei începe printr-o perioadă de bucurie cerebrală: „jocul forţelor intelectuale pare mai lipsit de efort, mai viu, te crezi mai inteligent. Simplă iluzie, de altfel. Această excitare intelectuală este însoţită de un calm fizic care contrastează cu ea"; „drogatul doreşte liniştea şi, pentru a-şi savura mai puternic buna-dispoziţie efemeră, se complace în calm şi imobilitate" (*ibidem*, pp. 47-48).

Morfinomanul îşi păstrează încă destul de mult timp luciditatea intelectuală şi o judecată suficient de bună. Dacă există o încetinire intelectuală, aceasta ajunge foarte rar la o formă de demenţă veritabilă.

Heroina este un derivat al morfinei obţinut prin procese chimice. Se prezintă sub formă de praf alb. Amestecat cu diverse alte substanţe, praful poate fi colorat, purtând astfel numele de *brown sugar*. Heroina este administrată, de preferinţă, pe cale intravenoasă ; poate fi însă şi prizată, chiar fumată. Ea este de cinci ori mai toxică decât morfina, are o acţiune mult mai brutală.

Heroina abrutizează şi degradează mai rapid decât orice alt derivat al opiului. Influenţa ei este mai puternică. Cine a muşcat din momeala ei, scurtează repede intervalele de răgaz ; la fiecare 2 sau 3 ore trebuie să reînnoiască injectarea sau prizarea drogului (la opiu administrarea se face la 8-12 ore).

Indivizilor tineri li se dă heroină gratuit timp de 5-6 zile, pentru a crea starea de trebuinţă, apoi ei trebuie să cumpere (şi devin noi revânzători care îşi prelevă partea lor de profit). Heroinomanii caută *flash*-ul, adică o senzaţie brutală şi efemeră, fizică şi psihică, în momentul injectării : este vorba de o „căldură ce urcă din corp către cap", „o fericire imensă", „o transformare subiectivă şi explozivă a sinelui", „un adevărat orgasm fizic şi psihic" (Porot şi Porot, 1999, p. 51).

Heroina este cea care dă *flash*-ul cel mai intens ; cele ale opiului şi morfinei sunt însoţite de senzaţia de furnicătură. Unul dintre semnele cele mai grave care permit depistarea utilizatorilor de heroină este modificarea venelor utilizate pentru injectarea produsului : întărite şi roz la început, ele devin mai târziu violete, apoi maronii.

Oricare ar fi forma utilizată, dezobişnuinţa bruscă dă aceleaşi semne, întotdeauna de neînchipuit : anxietate crescândă cu agitaţie, crize impulsive uneori, atitudini de factură isterică, transpiraţie abundentă, răcirea extremităţilor, paloare, tahicardie, lipotimie care poate merge până la sincopa mortală (*ibidem*, pp. 42-43). După trei săptămâni, în general, subiectul încetează să (mai) sufere într-o manieră foarte penibilă. Îşi recapătă o parte din greutate, dar rămâne cu un somn incomplet şi este un *anxios latent*. Pe faţă, el aspiră la libertate ; în secret, încă mai aspiră la drog. Din punct de vedere fiziologic, starea de trebuinţă încă n-a dispărut ; metabolismele organice şi umorale n-au avut timp să refacă un nou şi rezistent punct de echilibru. Din punct de vedere psihologic, subiectul rămâne fragil, expus tuturor sugestiilor micilor sale tare mentale (*ibidem*, p. 61). Sunt necesare

2-3 luni de convalescenţă, pe parcursul cărora este necesară practicarea unei reeducări psihoterapeutice.

Prin prozelitismul lor, vechii tovarăşi de droguri rămân, în continuare, cei mai periculoşi inamici ai toxicomanului ratat.

B. Canabisul (numit şi *cânepă indiană*) este originar din Asia Centrală, de unde s-a răspândit în celelalte ţări. El este utilizat sub trei forme:

- *răşina* secretată; ea poartă nume diferite în funcţie de zona geografică: *charas*, în Asia, *haşiş* în Orientul Mediteranean şi *chira* în Africa de Nord. Această răşină este modelată în plăci sau în mici batoane în vederea consumării.
- *cânepa ca atare* (frunzele şi vârfurile înflorite ale plantei femele); ea este culeasă, tocată puţin cu instrumente speciale înainte de a fi folosită, adesea amestecată, ulterior, cu anumite sorturi de tutun. Poartă diferite nume între care: *bhang* şi *ganja* (în India), *habak* (în Turcia), *marijuana* (în America), *grifa* (în Mexic). Între acestea, *ganja* este de două-trei ori mai puternică decât *bhang*-ul, iar *haşişul* de două-trei ori mai puternic decât *ganja*.
- *uleiul*; produs şi transportat apoi în bidoane.

Răşina este infinit mai nocivă decât este cânepa ca atare. Canabisul poate fi consumat ca ţigară sau pe cale orală.

Beţia canabică cuprinde mai multe faze:

Prima fază este *faza de excitaţie euforică*. La o oră sau două de la ingerare, subiectul „manifestă o senzaţie de bunăstare fizică şi morală, de mulţumire interioară, de fericire intimă imposibil de definit. Această fericire profundă este expansivă şi comunicativă" (Porot şi Porot, 1999, p. 80).

A doua fază este *faza de exaltare senzorială şi afectivă*. „Mai întâi, o hiperestezie senzorială anormală se manifestă printr-o acuitate crescută a percepţiilor, cel mai mic zgomot, cel mai uşor sunet au rezonanţe extraordinare, dând naştere la iluzii şi, destul de des, şi unor halucinaţii" (*idem*, p. 81). Această beţie haşişică sporeşte emotivitatea subiectului într-un mod deosebit; el este extrem de sugestibil; inima îi este plină de tandreţe comunicativă; uneori, se manifestă o ilaritate de nestăpânit, alteori însă, se produce şi o impulsivitate bruscă cu pusee anxioase, ieşiri agresive sau scene criminale. Noţiunile de timp şi de spaţiu sunt profund perturbate. Subiectul a trăit într-o lume minunată şi fantastică şi a văzut nenumărate scene într-o derulare fără sfârşit şi totuşi, ceasul nu a înaintat decât...un minut. Distanţele sunt considerabil mărite, între subiect şi vecinul său,

între mână şi pahar, după cum înseşi propriile membre ale fumătorului sunt nemăsurat de lungi şi de deformate.

A treia fază este *faza extatică*. Tumultului de idei şi de imagini îi urmează o senzaţie indescriptibilă de extaz. Această fază de beatitudine liniştită este şi ea traversată, uneori, de viziuni. Subiectul intră în această perioadă de bunăstare, pe care musulmanii o numesc *kif* (repaus preafericit). Dacă păstrează o anumită luciditate, el rămâne într-o stare de neputinţă profundă; este o abulie totală. În sfârşit, se mai poate reţine că, uneori, s-a semnalat şi „o adevărată dedublare a personalităţii" (Porot şi Porot, pp. 81-82).

A patra fază este *depresiunea şi somnul*; apoi *trezirea*. După câteva ore de la această destindere extatică şi pasivă, subiectul adoarme. El se trezeşte a doua zi, puţin cam mahmur, dar, se pare, şi bine dispus.

La un subiect cu o personalitate structurată, efectele utilizării unor doze slabe rămân sub control, iar riscurile sunt mai reduse atât pe plan psihic, cât şi pe plan fizic. Nu acelaşi lucru se întâmplă, însă, la unii subiecţi cu o personalitate instabilă şi imatură; pot surveni accidente psihice, uneori destul de grave, astfel încât necesită spitalizare. Dozele ridicate sau o mare frecvenţă a consumului pot duce la o stare de „retragere" din faţa realităţii şi a exigenţelor ei, la pierderea motivaţiei (de a acţiona). Viaţa fiind resimţită adesea ca nesatisfăcătoare sau dureroasă/grea, unele persoane încearcă să scape, instalându-se într-o veritabilă toxicomanie cu canabis (Ferréol, coord., 2000).

În cazul folosirii uzuale a cânepii, mărirea dozelor este mai puţin rapidă. Abstinenţa nu este însoţită de accidente grave de dezobişnuire.

Însă dependenţa rămâne destul de serioasă, astfel încât produce diminuarea valorii sociale a individului şi incontestabila lui decădere fizică şi mentală.

Pe acest teren pot surveni unele episoade acute, precum: accese de agitare delirantă, pusee anxioase, ieşiri, reacţie antisocială şi criminală. Adesea, aceste episoade se prelungesc într-o stare de apatie, de indiferenţă, de încetinire intelectuală, de dezinteres, de atenuare a afectivităţii, întretăiată de violente manifestări de iritabilitate şi agresivitate care ne fac să ne gândim la schizofrenie, ce regresează uneori spontan după dezintoxicare sau izolare de la şase luni până la un an (*ibidem*, p. 83).

C. Cocaina

Cocaina este un praf alb. În general, ea se prizează, dar sunt utilizate, totodată, şi ţigaretele sau calea injectabilă. 40% dintre cocainomani utilizează ţigareta sau calea intravenoasă. Cocaina se recoltează în Bolivia şi Peru şi este rafinată în Columbia.

Absorbită pe cale nazală (*sniff*), cocaina atinge maximum de concentraţie în plasmă în 15-60 de minute, unde va persista timp de 4-6 ore. Prima priză produce adesea o impresie dezagreabilă (ameţeli, slăbiciune, enervare, insomnie) ; cea de-a doua antrenează o exaltare euforică.

Din cocaină se obţine *crack*-ul, un subprodus mai activ, mai periculos şi mai puţin scump. Efectele lui duc foarte repede la dependenţă, anxietate şi depresie. A apărut pe piaţa Statelor Unite ale Americii în 1984 şi s-a răspândit îngrijorător de rapid. Este supranumit drogul disperării sau al săracului. El ajunge la creier în 10 secunde, iar valul euforic durează doar zece minute şi impune luarea unei noi prize sub ameninţarea unei căderi psihologice importante, cu depresiune şi iritabilitate care pot împinge la crimă pentru motive inconsistente. Dintre toate toxicomaniile, apreciază A. Porot şi M. Porot, „cea datorată cocainei este în mod incontestabil cea mai fecundă în accidente şi în tulburări, în special în domeniul mental" (1999, p. 99). Dependenţa poate fi extrem de intensă, iar lipsa drogului poate duce la stări psihice insurmontabile. Subiecţii sunt permanent agitaţi, iritabili, agresivi, putând fi un adevărat pericol pentru ceilalţi. În cazul în care există un deficit de hrană sau de somn, starea generală se alterează vizibil. Dacă toxicomania se prelungeşte în consum excesiv, îşi fac apariţia tulburările psihiatrice : episoade delirante cu tendinţe interpretative, tulburări de tip paranoic (delir de persecuţie) (vezi Ferréol, 2000).

Efectele cocainei (*beţiei cocainice*) parcurg următoarele faze.

În prima fază apare o euforie, dar *o euforie activă*, „fericirea în mişcare", cum o numeşte Dupré, pentru a o opune bucuriei pasive a opiomanului. Individul se simte uşor, viguros, curajos, rezistent. El este mai lucid ; producţia literară sau artistică poate fi pentru un moment sporită. Cocaina – spunea un subiect – nu te face să lucrezi mai bine, ea te face să lucrezi mai repede. Cocainomanul este guraliv, locvace, antrenant. El dovedeşte o nevoie intensă de mişcare, de viteză, care se materializează uneori în raiduri nebuneşti.

Însă această manifestare a personalităţii fizice şi intelectuale, acest „dinamism de împrumut" (Porot şi Porot, 1999, p. 100) nu durează decât un moment ; după care subiectul cade în apatie, într-o insuficienţă din care caută să iasă printr-o nouă priză şi ciclul infernal se reia. O treaptă în plus şi *adevărata beţie cocainică*, cu „viziunile" şi senzaţiile ei halucinatorii, se manifestă destul de repede, după câteva săptămâni sau câteva luni.

A doua fază, este *faza halucinatorie şi a tulburărilor de comportament*. În această fază se instalează numeroase erori de percepţie şi de judecată. Apar iluziile animate, esenţialmente vizuale : tablourile din cameră prind

viaţă, contururile mobilelor se deformează, perdelele se agită. Adesea apar unele obiecte mărite, scânteietoare. Un fenomen frecvent semnalat este fascinarea subiectului de către propriile sale „viziuni", pe care (se pare) chiar el vrea să şi le provoace uneori. Ele se ivesc pe o suprafaţă netedă, pe un geam şi îl putem vedea pe cocainoman cum se opreşte momente îndelungi în faţa oglinzii şi asistă la proiecţia halucinaţiilor sale (vezi Porot şi Porot, 1999). Individul mai are şi iluzii şi halucinaţii ale auzului.

Există şi o halucinaţie cutanată şi mucoasă, ca tip aparte şi destul de caracteristic al intoxicaţiei cocainice: apar senzaţii anormale de frig, de electricitate, de furnicături. Curând, apare mai întâi senzaţia că eşti devorat la suprafaţă de paraziţi minusculi, păduchi, ploşniţe, viermi, microbi, care sunt „între carne şi piele" şi pe care, adesea, individul îi vede în acelaşi timp în care îi simte. „Această iluzie de viermuială – precizează Porot şi Porot – este întru totul specifică şi îi dictează reacţii adecvate: el se scarpină fără încetare, se ciupeşte, se freacă, uneori îşi zgârie epiderma cu răutate, în căutarea „viermelui", iar pielea sa este, adeseori, plină de zgârieturi, de leziuni de la scărpinat" (*ibidem*, p. 101). Mucoasele participă şi ele la această falsă agresiune: buzele, gura, omuşorul sunt pline de nisip, de sticlă pisată, de bucăţi de fibră textilă pe care el caută, fără întrerupere, să le smulgă cu degetele sau chiar cu mâinile; zgârieturile limbii şi ale gingiilor dovedesc adeseori acest lucru (*ibidem*). A. Porot şi M. Porot continuă: „Cocainomania degenerează repede în obsesia individului că este pândit, supravegheat, urmărit, ameninţat; el se baricadează în casă, astupă toate orificiile, se ascunde sub pat sau se chirceşte pe vine într-o stare de abrutizare; uneori, el vegetează într-o dezordine, o neglijenţă şi o mizerie de neexprimat" (*ibidem*, p. 102). Goana după drog îl determină pe cocainoman să iasă din casă. O face, însă, furişându-se pe lângă pereţi sau se precipită într-o fugă nebunească, uneori agresivă pentru trecători.

Există şi micul toxicoman. Fără a ajunge la aceste evidente şi periculoase tulburări de comportament, el se distinge „prin situaţia lui aparte, prin alternanţele de depresie şi agitaţie, prin privirea neliniştită, prin senzaţia neîncetată de mâncărime, prin ticul de smiorcăieli, prin bobârnacul pe care îl dă în orice moment pe reverul cămăşii sau pe corsaj, ca pentru a alunga firele de praf (de drog) ce l-ar putea trăda" (*ibidem*, p. 102).

În acest moment, activitatea practică a toxicomanului este nulă, viaţa normală – dacă (mai) există aşa ceva – a dispărut pentru totdeauna. Treburile sunt abandonate, îl pândeşte ruina. *Carenţele morale precedă decăderea intelectuală*. Apare şi se manifestă delincvenţa prin furturi, escrocherii, şantaj şi uneori acte de violenţă (care pot merge până la crimă).

A treia fază este *faza decăderii*. Sunt îndeajuns câţiva ani (cinci până la zece) pentru a-l aduce pe cocainoman la o decădere definitivă. În această fază îşi face apariţia un stigmat de mare valoare diagnostică : perforarea membranei nazale (vezi Porot şi Porot, 1999). Decăderea intelectuală şi dezorganizarea personalităţii sunt în acest caz mai prezente decât în alte toxicomanii, în special în cea provocată de opiu. Se stabileşte un sindrom cronic, caracterizat prin insomnie, apatie şi adevărată psihoză paranoidă.

Intoxicaţiile acute cu cocaină, fie ele accidentale sau prin supradoză, pot antrena „o moarte rapidă, uneori subită, prin accidente bulbare : sincopă, tulburări respiratorii şi răcirea extremităţilor" (*ibidem*, p. 92).

D. Halucinogenele

Halucinogenele cele mai cunoscute sunt : mescalina, psilocybina (produse de origine naturală) şi LSD-25 (lisergamidul sau acidul lisergic, produs de sinteză). Ele nu provoacă niciodată o toxicomanie majoră, însă declanşează fenomene psihice neobişnuite, precum : iluzii senzoriale, halucinaţii, modificări de afectivitate, alterări ale conştiinţei. Prin urmare, nu este vorba numai de produse halucinogene, ci şi de produse care perturbă profund funcţionarea vieţii psihice.

În ceea ce priveşte LSD-25, dozele necesare provocării de perturbări sunt infime. Primele tulburări apar în intervalul un sfert – o jumătate de oră după ingerare.

În general, totul începe cu o stare de veselie, de râs, de expansivitate. Curând, însă, intră într-o perioadă de alterare a simţurilor şi de tulburări afectiv intelectuale şi de comportament, precum şi de efecte organice.

Halucinogenele provoacă o hipersensibilitate senzorială care *alterează şi exaltă simţurile*.

- Este afectat mai ales *văzul*. „Ochii subiectului văd tablouri feerice, haotice, în culori strălucitoare, uneori, cu desene complicate, care nu pot fi descrise exact" (*ibidem*, p. 124). Culorile au o intensitate sporită, cele şterse se accetuează până la a da impresia de relief ; subiecţii vorbesc de culori albaştre şi verzi „veninoase" ; obiectele sunt înconjurate de o luminozitate intensă ; forma şi distanţele sunt perturbate, reflexele şi contrastul se accentuează, liniile, contururile şi suprafeţele sunt distorsionate ca imaginea în apă, perspectivele sunt decalate, iar subiecţii „vorbesc de umflare, de strâmbare, de deformare, de coşcovire, de cocoşare etc. Aceste iluzii diferite se succed rapid, dând o impresie de mişcări anarhice" (*ibidem*, p. 125).

- În ceea ce priveşte *auzul*, alterările perceptive sunt mai puţin frecvente, de intensitate mult mai mică şi puţin apreciate de bolnavi.
- Există şi tulburări de *somatognozie* : „modelul atitudinal şi experienţa subiectivă a corpului sunt schimbate, membrele par dezarticulate, apar membre-fantomă, sunt puse în discuţie continuitatea şi unitatea corpului" (Porot şi Porot, 1999, p. 129).
- Cum am văzut, halucinogenele alterează personalitatea, dezorganizează conştiinţa, modifică starea timusului, provoacă „o adevărată perturbare a economiei mentale" (*ibidem*).

La început, activitatea intelectuală pare că se accentuează, subiectul face comparaţii strălucitoare şi ingenioase, metafore surprinzătoare, vorbeşte despre „caracterul neobişnuit şi inefabil al spectacolului încântător care se desfăşoară în faţa ochilor lui". De altfel, vorbeşte mult şi se poate nota o aparenţă de pierdere a ideilor. Discursul său vădeşte „*o autoadmiraţie şi o autosatisfacţie fără limite*" (*ibidem*, p. 127, s.n.).

În realitate, este vorba de o veritabilă disoluţie, de origine toxică, a conştiinţei, iar gândirea nestăvilită nu este decât o gândire săracă, cu sclipiri amăgitoare, „o adevărată clovnerie psihică" (*ibidem*).

Subiectul care şi-a administrat LSD-25 (îşi) păstrează cunoaşterea elementară corectă a situaţiei, face deseori o bună prezentare critică a iluziilor şi halucinaţiilor sale, dar declară că se simte detaşat de sine, că pluteşte alături.

Cu toate acestea, se observă deja estomparea funcţiilor morale superioare, cum ar fi simţul bunei-cuviinţe.

Se pare că drogul nu împiedică desfăşurarea proceselor intelectuale: subiectul este şi rămâne capabil să-şi recunoască interlocutorul, să dea un răspuns adecvat unei întrebări puse, să facă un raţionament logic, articulat, să evoce curent o amintire, să descrie o experienţă recentă. De fapt, nu este posibilă nici o acţiune continuă şi complexă, atenţia se concentrează şi se menţine greu, subiectului fiindu-i dificil să facă asociaţii. Cu alte cuvinte, este vorba de *scăderea capacităţii de concentrare, de abstractizare şi de sinteză* (*ibidem*, 1999).

- Totodată, *sunt perturbate şi noţiunile de timp şi spaţiu*: duratele şi distanţele sunt apreciate greşit, un minut durează o eternitate, o viaţă întreagă – câteva secunde; obiectele imobile par succesiv apropiate şi îndepărtate. Sunt alterate, mai ales, timpul trăit şi spaţiul trăit, nu atât noţiunea abstractă care le denumeşte.
- În privinţa *dispoziţiei*, ea variază fără încetare şi fără reţinere, fie prin exaltare emoţională, fie prin „destinderea frânelor intelectuale"

(vezi Porot şi Porot, 1999, p. 128). Ea trece de la euforie la anxietate, de la anxietate la impulsivitate. „Tonusul afectiv general traduce, pur şi simplu, exaltarea a ceea ce era înainte experienţă" ; frapează, însă, indiferenţa şi apatia subiecţilor în faţa unui spectacol, totuşi, foarte surprinzător (*ibidem*).

- În ceea ce priveşte *comportamentul*, el se caracterizează prin inerţie, lipsă de reacţie, printr-o insuficientă activitate şi scăderea vizibilă a iniţiativei.

Toate aceste reacţii şi manifestări psihice sunt însoţite, cel mai adesea, de fenomene neuro-vegetative care se aseamănă cu răul de mare : greţuri, paloarea feţei, transpiraţie, dilatarea pupilei, tahicardie, senzaţii lipotimice etc. Ele ajung la maximum într-o jumătate de oră de la luarea drogului şi durează aproximativ zece minute.

E. Solvenţii volatili

Toxicomania cu asemenea substanţe se practică cu precădere din anii '70. Ea este o „toxicomanie a preadolescenţei" (utilizarea regulată cuprinde limitele 11-16 ani). Băieţii sunt mai numeroşi decât fetele şi sunt afectate toate clasele sociale. Toleranţa este rapidă, ca şi dependenţa psihică. La început, a fost vorba de adolescenţii care „adulmecau" lipici de aeromodele şi de navomodele. Imediat, au fost utilizate toate felurile de produse, în special solvenţi, adezivi, dizolvanţi pentru repararea obiectelor pneumatice, lacurile (lacul de unghii, pe bază de acetonă, de exemplu), diluanţi pentru pictură, vopsele, produse petroliere (kerosen, gaz de brichetă, *white spirit*), produse de scos petele, propulsori pentru spray şi aerosoli, anestezice volatile, pe scurt, în cea mai mare parte, substanţe folosite în mod curent în viaţa casnică.

Toate aceste produse au, printre altele, prin ele însele sau prin substanţele asociate, o acţiune toxică asupra organismului : sistemul nervos central şi periferic, ficat, inimă, plămân, sânge, măduvă osoasă (leucemii), rinichi, aparatul digestiv etc.

Efectele asupra psihismului/stărilor psihice ale unui individ sunt aproape instantanee : stare de ebrietate cu euforie, uneori halucinaţii, viziuni colorate etc., destul de asemănătoare celor ale halucinogenelor. Starea de beţie poate evolua spre confuzie, chiar spre pierderea cunoştinţelor (coma). Cel mai adesea, subiectul se alege cu stări de greaţă şi dureri de cap. Pe termen lung se observă tulburări de memorie şi diverse tulburări de comportament, perturbări afective. În plan biologic, poate interveni moartea prin asfixiere.

F. Alcoolul

Toxicomania alcoolică ridică problema fundamentală a alcoolismului, unul dintre cele mai importante flageluri sociale. Principalul element toxic al băuturilor alcoolice este conţinutul lor de *alcool etilic* şi gradul de diluare al acestuia. Alcoolul etilic este numitorul comun al tuturor băuturilor alcoolizate, indiferent că sunt fermentate sau distilate.

În realizarea alcoolismului intervin două categorii de factori : tendinţele personale şi factorii externi, sociali.

Cercetările psihologice asupra personalităţii alcoolicilor au ajuns la concluzia că aceştia „au slăbiciuni morale, sunt aproape lipsiţi de caracter, deseori dezechilibraţi, inadaptabili social, cu tulburări ale sexualităţii şi, de foarte multe ori, stare astenică" (Porot şi Porot, 1999, p. 158).

Nu de puţine ori (mai ales în ţările copleşite de „mareea" alcoolică !), factorii interni (predispoziţia) cedează primul loc factorilor externi, ocazionali (anturaj, mediu). În aceste cazuri, un individ devine alcoolic mai ales din cauza anturajului, decât a predispoziţiei. Privit ontogenetic, consumul de alcool creşte semnificativ mai ales în cazul tinerilor de la vârsta de 15 ani în sus, cu precădere în cazul băieţilor. Presiunea grupului se dovedeşte, în majoritatea cazurilor, determinantă. Pentru foarte mulţi subiecţi, consumul de alcool (dar şi fumatul) sunt considerate semne de integrare socială, de intrare în viaţa adultului, dar şi de recunoaştere a semenilor săi. Dincolo de plăcere şi de aspectul festiv, în cazul tinerilor este, de multe ori, vorba de dorinţa de evadare, de opoziţie faţă de cei mari, de depăşire a propriilor limite ; un mod în care adolescentul, aflat în căutarea propriei identităţi, prea puţin sigur pe el, încearcă să se afirme.

Studii referitoare la acţiunea particulară a alcoolului asupra funcţiilor psihice au stabilit că alcoolul provoacă o exaltare trecătoare a cursului ideilor şi a imaginaţiei în detrimentul puterii de concentrare şi de reflexie (*ibidem*).

Există o perioadă de toleranţă aparentă, numită *alcoolism latent* şi, de asemenea, o *perioadă de îmbibare*, care poate dura un anumit număr, mai mare sau mai mic, de ani.

După un anumit timp, însă, subiectul începe să prezinte semne de degradare morală şi intelectuală ; aservirea toxică face să dispară, la alcoolici, toată energia şi chiar amorul propriu. El devine indiferent faţă de viciu ; se scuză că, în fond, toată lumea bea. *Degradarea umană se face simţită mai ales în sfera morală şi afectivă*. Nu întârzie să apară tulburările de dispoziţie şi de caracter : explozii subite de mânie şi de gelozie, discuţii banale virând repede spre tragic, semne de violenţă nejustificate, maltratări

ale copiilor, abandon cinic al familiei (vezi Porot şi Porot, 1999). Munca sa devine neregulată şi este reglată în funcţie de ritmurile şi intensităţile consumului. Alături de deteriorările organice, uneori reparabile, există şi se amplifică apatia şi disoluţia mai mult sau mai puţin profundă a voinţei. Subiectul preferă lucrurile şi acţiunile mărunte, de scurtă durată, superficiale.

G. Tutunul, cafeaua şi ceaiul

Nimic nu evidenţiază mai bine importanţa considerabilă a imitaţiei în crearea de obiceiuri toxicomanice decât tutunul, a cărui extindere continuă să crească : tulburările cauzate de prima ţigară sunt repede ignorate de amorul propriu al adolescentului care vrea să facă şi să arate „precum cei mari". Este greu de fixat pragul intoxicaţiei cronice cu tutun, de spus de la ce doză consumul lui devine un obicei nociv. Aceasta ţine de toleranţa individuală şi depinde de condiţiile în care subiectul se intoxică de obicei : cel care fumează în aer liber şi nu înghite fumul va suporta mult mai bine toxicul decât un sedentar care respiră, în camera sau în biroul său, ori în lungi şederi la cafenea, nori denşi de fum. Un nefumător obligat să respire în aceeaşi atmosferă tabacică absoarbe involuntar 25 % din ceea ce inhalează fumătorul (Porot şi Porot, 1999). Tutunul are o influenţă nocivă asupra atenţiei, memoriei, orientării şi consecinţe asupra randamentului individual. Alte repercusiuni : sedentarism, supraalimentaţie, alcoolism.

Consumate în doze moderate, cafeaua şi ceaiul sunt inofensive, uneori chiar utile, graţie uşoarei excitaţii cerebrale şi euforiei pe care o produce ingerarea lor. Dimpotrivă, luate în doze mari, ele sunt un puternic agent de uzură pentru rezervoarele organismului.

Din punct de vedere psihic, în doză moderată, cafeaua măreşte, în special, vivacitatea inteligenţei şi, în general, productivitatea intelectuală ; abuzul de cafea însă antrenează o epuizare cerebrală momentană care face necesară creşterea dozelor, dacă nu se recurge la odihna compensatoare. Ştim, de altfel, că excesul de cafea produce uşor insomnie. Asocierea dintre alcoolism şi cafeism nu este rară ; ea grăbeşte apariţia tulburărilor.

Acţiunea ceaiului asupra organismului este compatibilă cu cea a cafelei. Se cuvine ca aceste băuturi să nu fie date copiilor şi să fie interzise persoanelor cu reactivitate nervoasă prea mare sau cu echilibru circulatoriu instabil.

În final, putem spune că oamenii, tinerii care depind de mijloace exogene pentru a obţine *senzaţia de împlinire* şi pentru *a scăpa de dificultăţi* merită toată mila noastră şi tot sprijinul nostru. Ei sunt indivizi care apelează la metode aflate la îndemâna tuturor pentru a obţine *false satisfacţii*. O viaţă dependentă de drog nu poate fi decât „un mod de trai jalnic şi, mai ales, demn de compătimit" (vezi Grayling, 2000, p. 66). De aceea,

este important să fim întotdeauna atenţi şi în preajma tinerilor pentru ca aceştia să nu fie nevoiţi să apeleze la ele ; să le fie suficient să se respecte, să discearnă, să înceapă o acţiune, un proiect şi să le finalizeze, considerând că *orice problemă în viaţă este, în fond, o oportunitate de a te oferi lumii şi, prin aceasta, de a marca disponibilităţile şi contribuţia personale.*

5. Caracterizarea perioadei adulte „şcolare"

A. Cum ştim, relaţia educativă este în mod fundamental o relaţie între educator şi elev. Plecând de aici, nu credem însă că este suficient să ne oprim doar la şi să insistăm doar pe studierea şi descrierea vârstelor şcolare. S-ar crea, în felul acesta, ideea că :

a) Singurul factor dinamic şi complex al relaţiilor educative ar fi doar elevul ; mai precis, că pricipala cauză şi principalul ferment al „mişcării" relaţiei educative ar fi, în exclusivitate, elevul. Cu alte cuvinte, s-ar sugera ideea că adultul este un leneş, că – în fond – el *este nevoit* să reacţioneze pentru că se află în faţa unei realităţi care *îl obligă* să se mişte, să caute, să afle ; ca şi cum el n-ar avea resorturi interioare pentru a construi universul educaţiei.

b) În al doilea rând, s-ar crea ideea că adultul nu are probleme ; mai precis, probleme care ţin de viaţa lui personală şi de angajarea lui socială. Cu alte cuvinte, s-ar putea lăsa să se înţeleagă faptul că adultul-educator se află deasupra vieţii, că el este întotdeauna o fiinţă decisă, clară, fermă, cu un control strict şi total asupra propriilor sale relaţii interumane, asupra propriilor sale activităţi.

Dacă, totuşi, ar fi să acceptăm faptul că adultul are probleme, atunci – prin ignorarea lui în devenirea relaţiei educative – s-ar putea induce ideea că problemele sale nu se schimbă, că ele sunt mereu aceleaşi ; prin urmare, sunt ştiute şi atunci, a ne ocupa de ele înseamnă dacă nu pierdere de vreme, oricum un demers cu rezultat previzibil.

c) În al treilea rând, s-ar putea induce faptul că educatorul nu contează, că ne este indiferent, că nu are cu ce să ne reţină atenţia şi studiul ; că el nu are suişuri şi coborâşuri, afirmări şi retrageri, realizări şi abandonări.

d) În al patrulea rând, a nu ne opri asupra adultului, ar putea, de asemenea, sugera faptul că el este exterior relaţiei educative, este în afara ei ; prin urmare, s-ar sugera că ea nu-l afectează sau că – oricum – efectele acesteia sunt nesemnificative în raport cu pulsul, căutările şi satisfacţiile lui.

e) Totodată, insistând doar pe trăsăturile şi particularităţile vârstelor şcolare, s-ar putea crea ideea că în relaţia de învăţare-formare este necesar să privim foarte atent doar la celălalt, la altul, la cel din faţa noastră, doar în afară. Altfel spus, se creează premise să credem că relaţia educativă depinde de gradul de acuitate al observaţiei educatorului, de exerciţiul şi experienţa supravegherii şi controlului.

Reiese, aşadar, că pentru o mai onestă şi mai autentică abordare a relaţiei educative este tot atât de important să ştim (să ne dezvăluim) ce se întâmplă atât cu elevul, cât şi cu educatorul. *Relaţia educativă este o relaţie de convieţuire* (am spune, *un mariaj spiritual*). *Atât elevul, cât şi educatorul sunt, deopotrivă, în interiorul relaţiei*, ambii participă la ea, ambii sunt dinamici şi se influenţează reciproc. *Fiecare participă* – într-un fel sau altul – *la viaţa celuilalt.*

Când intră în relaţie cu discipolul, viaţa educatorului nu se opreşte, ea nu încremeneşte ; nu rămâne egală cu sine. Viaţa educatorului nu este o zonă omogenă, cenuşie. Prin urmare, nu este indiferent momentul în care el iniţiază, coordonează şi asistă o relaţie educativă. Aşa cum, la copil, nu ne este indiferent dacă el are 7, 10, 13, 16 sau 18 ani, tot astfel nu ne este indiferent dacă educatorul se află la 25, 35, 40-45 ani, 50 sau 60 de ani.

Desigur, prin spectaculozitatea şi ritmul transformărilor la nivelul perioadelor şcolare este foarte important să ştim/*să înţelegem* ce se întâmplă cu elevii noştri, prin ce crize trec ei, care le sunt inhibiţiile şi dorinţele, cât de singuri sunt în parcurgerea lor sau ce grupuri frecventează, dacă îi înţelege cineva şi cât de profund. Este, însă, tot atât de important să ştim şi *să înţelegem* care sunt crizele, tensiunile şi angoasele educatorului, dorinţele şi căutările sale, deschiderile şi rigidităţile lui, obsesiile, îngrijorările şi spaimele sale.

Credem că, în felul acesta, relaţia educativă capătă mai multă claritate, că analiza ei se nuanţează foarte mult, că avem o şansă mai mare de a-i surprinde pulsul la un moment dat. În acelaşi timp, credem că pentru o educaţie cât mai autentică este esenţial ca educatorul să se privească şi să se analizeze cu luciditate pe sine. În felul acesta, el se poate ajuta de ceea ce-l avantajează, poate rămâne mereu „în interiorul" relaţiei educative, poate aduce cât mai multă autenticitate în lumea elevului, a şcolii. Mai mult, am putea spune că, fiind la „timona" relaţiei educative, *educatorul este nevoit să se cunoască, în primul rând, pe el însuşi* ; să-şi ştie şi să-şi înţeleagă, în orice moment, încordările, speranţele, frustrările, conflictele interioare, obiectivele. Astfel, el devine mai sensibil şi mai permeabil la problemele elevilor, la schimbările lor, la contradicţiile lor,

poate avea o atitudine mai reflexivă, iar nu una dominată de vanitate, rutină, resentiment sau superficialitate.

De aceea, ne-am gândit că este întotdeauna binevenită şi o analiză a vieţii adultului, o dezvăluire a problemelor pe care el le traversează în diferite etape şi contexte ale vieţii, ştiut fiind că într-o relaţie educativă nu avem de-a face cu un adult „universal", egal pe întreaga desfăşurare a relaţiei educative, ci cu *un anumit* adult, care se confruntă cu problemele sale şi pentru care relaţia educativă poate fi o problemă principală (mai precis, centrul de organizare al vieţii sale) sau una secundară, amestecată *printre* celelalte probleme ale sale. Este, de asemenea, important să ştim dacă pentru *acel* adult relaţia educativă rămâne, în sfera opţiunilor şi ierarhiilor sale, pe acelaşi plan al preocupărilor sale (fie pe cel principal, fie pe cel secundar) sau dacă, pe parcursul perioadei adulte, ea trece de la statutul de problemă centrală la cel de problemă/preocupare periferică sau, dimpotrivă, de la cel de problemă periferică la cel de problemă/preocupare centrală (în raport cu celelalte dominante ale vieţii lui). De asemenea, nu putem uita faptul că *şi adultul(-educator) are nevoie de a fi înţeles şi susţinut uneori*.

Pe scurt, este important să ştim nu numai cine ne sunt elevii, prin ce trec ei, dar şi cine suntem – mai profund – noi înşine, educatorii, cu particularităţile, tensiunile, dilemele, crizele, crispările, orgoliile, bucuriile şi împlinirile noastre. Vom crea, astfel, premisele înţelegerii faptului că – în educaţie – este firesc să privim nu numai în afară, ci – în primul rând – în noi înşine, că avem neapărată nevoie nu numai de observaţie, conversaţie, ci în egală măsură de autoobservaţie şi de dialog interior.

B. Pe baza unor interviuri detaliate, Levinson (1978, 1986, *apud* Birch, 2000) a formulat o influentă teorie a dezvoltării adultului bazată pe ideea unei succesiuni de faze presupuse că apar în viaţa fiecărui individ. El a ajuns la concluzia că omul parcurge patru perioade mari de viaţă (sau „sezoane"):

- copilăria şi adolescenţa;
- perioada adultă timpurie;
- perioada adultă mijlocie;
- perioada adultă în regresie.

Levinson susţinea că, deşi fiecare persoană este unică, toţi oamenii trec prin aceeaşi succesiune de bază. Fiecare sezon îşi are propriul său mod de derulare, iar experienţele de viaţă ale unei persoane vor fi influenţate de transformările biologice şi sociale asociate cu acea fază a vieţii.

Perioada adultă timpurie (20–45 ani) este considerată perioada în care individul caută independenţa faţă de părinţi şi devine baza pentru ceea ce Levinson a numit *visul*, adică viziunea asupra scopurilor de viaţă care asigură motivaţia şi entuziasmul pentru viitor. Modul cum individul se relaţionează cu *visul său* este – după Levinson – crucial ; mai precis, dacă *visul* nu devine o parte a vieţii sale, atunci el poate muri şi individul îşi pierde simţul scopului şi al responsabilităţii în viaţă.

Între 28-33 ani, individul se confruntă cu *tranziţia vârstei de la 30 de ani*, când el trece printr-o perioadă de întrebări înainte de a-şi găsi drumul în viaţă şi de a se încredinţa unei anumite cariere profesionale.

Trăsătura-cheie a perioadei adulte timpurii este *existenţa unui mentor*, un colaborator mai în vârstă şi mai experimentat sau superiorul de la locul de muncă, *cel care-i asigură un ajutor şi îi dă sfaturi asupra progresului în cariera profesională* (*apud* Birch, 2000).

Perioada adultă mijlocie (40-65 ani) este perioada consolidării intereselor, scopurilor şi angajamentelor persoanei. Undeva între 30 şi 40 de ani, *oamenii încep să-şi stabilească domiciliul. Angajamentele faţă de familie, carieră profesională, prieteni sau faţă de interese speciale devin stabile.*

Tranziţia către miezul vieţii apare în jurul vârstei de 40 de ani şi durează aproape 5 ani. Această perioadă de tranziţie este, potrivit lui Levinson, o perioadă de criză, în care oamenii se autoevaluează. Această autoevaluare implică aprecierea achiziţiilor din punctul de vedere al scopurilor stabilite anterior (*visul*) şi, acolo unde este necesar, reajustarea acestor scopuri. Levinson credea că persoana în cauză trebuie să cadă de acord cu discrepanţele existente între obiectivele propuse anterior în viaţă şi realitatea prezentă. Dacă ajunge la această acceptare, acea persoană va avea stabilitate în perioada adultă mijlocie. Levinson consideră că înţelepciunea şi compasiunea apar deseori la vârsta adultă mijlocie.

Roberts şi Newton (1987) au cercetat dacă modelul lui Levinson de dezvoltare a adulţilor este aplicabil şi la femei. Ei au ajuns la concluzia că progresul legat de vârstă al vieţii femeilor este foarte asemănător cu cel al bărbaţilor. Au existat, însă, unele diferenţe subtile, dar importante :

- În cazul femeilor, *visul* a implicat priorităţi diferite. Foarte puţine au dat importanţă carierei profesionale, considerând-o secundară căsătoriei. *Visele femeilor* erau, în general, mai complexe şi difuze decât cele ale bărbaţilor şi reflectau un conflict între scopurile lor personale şi obligaţiile faţă de ceilalţi. Pentru multe dintre cele care au participat la cercetare, o parte a visului lor era succesul soţilor.

- Levinson a subliniat rolul crucial jucat de mentor în viaţa bărbaţilor. Roberts şi Newton au sugerat că pentru femei o astfel de persoană este greu de găsit.
- S-a descoperit că tranziţia de la 30 de ani este la fel de importantă în viaţa femeilor precum este şi în cea a bărbaţilor. Totuşi, natura acestei tranziţii tindea să fie influenţată de ceea ce s-a întâmplat anterior. De exemplu, femeile care timp de 20 de ani au pus mai mult accent pe căsătorie şi maternitate, tindeau să aibă în această etapă scopuri mai individualiste ; în timp ce femeile care au fost orientate către cariera profesională timp de 20 de ani se concentrau asupra căsătoriei sau întemeierii unei familii (*apud* Birch, 2000).
- Chiar dacă femeile par să parcurgă aceleaşi perioade pe care le parcurg şi bărbaţii, deseori priorităţile din viaţa femeilor diferă de cele ale bărbaţilor. Ele par să pună accent mai mare pe relaţii decât pe cariera profesională şi au o mai mare disponibilitate pentru orientarea scopurilor şi viselor personale în jurul celorlalţi oameni (*ibidem*).

În cele ce urmează, ne vom opri doar la analiza perioadelor de vârstă „şcolare" ale adultului :

- perioada adultă dominată de tinereţe sau perioada adultă timpurie ;
- perioada adultă mijlocie.

C. *Perioada adultă timpurie*. În această perioadă, persoana este preocupată de propria dezvoltare în contextul societăţii şi al relaţiilor cu ceilalţi. White (1975, *apud* Birch, 2000) a identificat aici cinci direcţii de dezvoltare.

a) *Stabilizarea identităţii eului*. Identitatea eului (respectiv, sentimentele unui individ despre propria persoană) este mai fermă şi mai clară decât în oricare altă perioadă anterioară a sa de dezvoltare. Eul nu mai poate fi serios afectat, aşa cum poate fi (sau ar putea fi) în timpul copilăriei sau al adolescenţei. Angajarea mai intensă în rolurile ei sociale ajută persoana să-şi definească şi să-şi menţină un simţ al eului stabil şi consistent.

b) *Independenţa relaţiilor personale*. Dezvoltarea unei opinii stabile despre el însuşi determină la adultul tânăr scăderea interesului faţă de propria persoană, făcându-l capabil să dezvolte relaţii personale puternice cu ceilalţi. Această libertate îl face mai atent faţă de trebuinţele unei alte persoane.

Deducem de aici că un educator (tânăr) centrat încă pe propria persoană, interesat (prea mult) de el însuşi nu poate dezvolta o relaţie educativă profundă şi fecundă cu elevul ; el nu are libertatea (nici disponibilitatea) de a fi atent la şi cu trebuinţele discipolului. Pe măsură ce scade interesul

pentru propria persoană, educatorul poate fi din ce în ce mai sensibil la necesităţile şi aspiraţiile elevului său.

c) *Creşterea intereselor.* Comparativ cu adolescenţii, adulţii tineri se angajează mai constant în anumite domenii şi, în consecinţă, obţin o mai mare satisfacţie din realizarea intereselor, precum studiul, ocupaţiile, hobbyurile sau relaţiile personale.

d) *Umanizarea valorilor.* În timpul acestei perioade, adulţii tineri percep din ce în ce mai mult problemele morale din punctul de vedere al experienţelor de viaţă. Prin urmare, ei sunt mai conştienţi de aspectele şi consecinţele umane ale valorilor şi de modul în care aceste valori se aplică în societate.

e) *Extinderea ocrotirii.* În perioada adultă timpurie se dezvoltă un interes mult mai general pentru bunăstarea celorlalţi. Acest interes se extinde nu numai la indivizii particulari cunoscuţi în mod personal de ei, ci şi într-un sens mai larg către indivizii deprimaţi sau aflaţi în suferinţă din societatea luată în ansamblu.

Desigur, toate acestea nu reprezintă decât nişte *direcţii* de dezvoltare. Când trec de la adolescenţă la perioada adultă timpurie majoritatea oamenilor realizează un anumit progres, dar nu este sigur că fiecare îşi atinge toate aceste scopuri.

O altă modalitate de a studia devoltarea adultă constă în observarea modului de adaptare al oamenilor la evenimentele de viaţă importante. Un eveniment de viaţă este o „întâmplare” sau un moment din viaţa unei persoane care cere ca ea să-şi schimbe modelul de viaţă. *Teoria evenimentului de viaţă* sugerează că toate evenimentele de viaţă, bune sau rele, pot induce stres şi, prin urmare, necesită o ajustare psihologică.

Lowenthal, Thurber şi Chiriboga (1975, *apud* Birch, 2000) au semnalat faptul – cum era de altfel de aşteptat – că tinerii sunt expuşi, în general, mai multor evenimente de viaţă decât adulţii de vârstă mijlocie sau cei mai vârstnici.

Ultimele două categorii raportează (mai ales) stresuri negative, în timp ce tinerii raportează mai ales stresuri pozitive.

Lowenthal şi colaboratorii au evidenţiat faptul că impactul unui eveniment de viaţă asupra unei persoane nu este determinat pur şi simplu, de apariţia reală a evenimentului. Factorul critic în aprecierea nivelului de stres pare a fi percepţia evenimentului de către persoana respectivă. O persoană poate conferi unui eveniment o conotaţie pozitivă, după cum o altă persoană poate conferi aceluiaşi eveniment o conotaţie negativă.

Un moment foarte important al perioadei adulte timpurii este *căsătoria*. Există mai multe tipuri de căsătorii:

• *Căsătoria tradiţională* : ea funcţionează conform principiului că soţul este principala forţă şi principalul factor de decizie (cel puţin, în aparenţă sau în pretenţii). Deşi soţia poate deţine autoritatea în unele domenii (cum ar fi îngrijirea copilului şi activităţi casnic-gospodăreşti), toate celelalte domenii sunt controlate de către soţ.

• *Căsătoria de tip camaraderie* : în acest tip de mariaj accentul se pune pe egalitate şi tovărăşie. Rolurile bărbaţilor şi ale femeilor nu sunt strict diferenţiate, fiecare partener putând lua decizii şi putându-şi asuma responsabilităţi în orice domeniu ;

• *Căsătoria de tip colegial*: acest tip este similar căsătoriei de tip camaraderie prin aceea că se pune un accent deosebit pe coparticiparea la satisfacţia personală. Totuşi, în cadrul acestui tip sunt acceptate diferenţele de rol şi fiecare partener este responsabil cu anumite aspecte ale vieţii conjugale, în concordanţă cu interesele şi abilităţile proprii (vezi Birch, 2000).

Desigur, multe căsătorii nu corespund cu exactitate acestor categorii, iar numeroase trăsături se suprapun.

Ca în toate relaţiile, căsătoria nu este statică. Ambii parteneri se schimbă (se dezvoltă sau involuează), rezultatul fiind transformarea naturii relaţiei. Pentru unele cupluri această transformare este un fapt negativ, iar pentru alţii satisfacţia maritală este menţinută sau sporită pe tot parcursul vieţii (*idem*).

Un alt moment semnificativ al perioadei adulte timpurii este *naşterea copilului (copiilor)*. Conform lui Erikson, nevoia de a simţi dragoste pentru o altă persoană şi angajamentul constituie scopul principal al acestui stadiu. Cei mai mulţi tineri căsătoriţi manifestă dorinţa de a ocroti pe alţii şi de a contribui la creşterea şi bunăstarea generaţiei viitoare, dorinţă care poate fi satisfăcută prin a avea copii. Mulţi cercetători consideră că, pentru ambii părinţi, faptul de a avea un copil le permite acestora să retrăiască crizele de dezvoltare anterioare prin care ei înşişi au trecut.

Sarcina majoră a părinţilor constă – cum ştim – în socializarea copilului ; dar şi părinţii, la rândul lor, sunt socializaţi de către copil. Numeroase studii au descris creşterea copilului ca fiind un moment de criză în viaţa unui cuplu ; au indicat că satisfacţia maritală tinde să scadă o dată cu sosirea primului copil. Schultz (1972, *apud* Birch, 2000) a găsit că tinerii părinţi discută între ei cu 50% mai puţin decât cuplurile fără copii, iar atunci discuţia se restrânge doar la problemele copilului. Totuşi, în unele căsătorii, mai ales dacă s-a dorit (mult) naşterea copilului (copiilor), acesta (aceştia) poate (pot) consolida relaţia maritală. Calitatea relaţiei existente între părinţi înainte să se nască copilul este un aspect foarte important. În primul rând,

relaţia lor are implicaţii asupra modului în care părinţii se vor confrunta cu problema creşterii copilului (copiilor) ; în al doilea rând, pentru calitatea interacţiunilor lor cu copilul (cu copiii).

Totodată, prin apariţia şi creşterea copilului (copiilor) părinţii experimentează o nouă capacitate socială : posibilitatea şi obligaţia de a-şi exercita autoritatea. Modul în care aceasta este încorporată în viaţa de familie are implicaţii importante asupra dezvoltării copilului (copiilor) şi asupra relaţiei părinte-copil.

În sfârşit, un alt moment important al acestei perioade de vârstă îl constituie, atunci când, din păcate, apare, *divorţul*. După Ph. Lieber *et al.* (2000, p. 180), divorţul „este întotdeauna o experienţă dureroasă pentru familie, indiferent de etapa în care apare, indiferent de motivele care l-au declanşat, indiferent de maniera «civilizată» sau brutală în care se desfăşoară". Pe întreaga sa desfăşurare şi după aceea, divorţul provoacă supărare şi nemulţumire, prelungeşte şi adânceşte stări precum : suferinţa, singurătatea, dezamăgirea, teama de schimbare şi de necunoscut, sentimentul de inutilitate[14].

Date statistice recente arată faptul că mai mult de una din trei căsătorii vor sfârşi prin divorţ. Majoritatea acestor divorţuri se vor produce în primii şapte ani de la căsătorie (Reiss, 1980). Faptul că se divorţează aşa de rapid sugerează că unul sau altul dintre parteneri nu şi-a stabilit o identitate (coerentă), independentă de părinţi sau nu a izbutit să se angajeze într-o ocupaţie pe măsura potenţialului şi a aspiraţiilor sale[15].

Plasându-l după decesul unuia dintre soţi, studiile arată că divorţul este un puternic factor de stres. Reacţiile emoţionale la divorţ diferă în funcţie de evenimentele care îl preced. „Pentru persoana care nu a avut anterior

---

14. A.C. Grayling vede însă divorţul şi sub alt aspect. Desigur, cel mai adesea, divorţul este o experienţă nefericită, pentru că ea semnalizează pierderea sentimentelor şi atitudinilor pozitive, cooperante, dar poate constitui şi un lucru bun : „le dă oamenilor şansa de a începe din nou" sau „să trăiască singuri", considerând faptul că „o viaţă solitară nu este în mod necesar una însingurată, căci poate fi un mod de viaţă foarte productiv şi liniştit" (2000, p. 35). Divorţul oferă oamenilor şansa de a o lua de la capăt, de a repara greşelile, de a se redresa, luând alte decizii şi făcând alte alegeri în vederea construirii unei vieţi care merită trăită.
15. J. Dobson (1999) vorbeşte despre rapiditatea cu care partenerii ajung la relaţiile cele mai intime, neacordându-şi timpul necesar unei cât mai bune şi mai reale intercunoaşteri ; astfel încât, aşa cum *se face* foarte rapid un mariaj, tot atât de repede el se şi *desface*.

probleme maritale, reacţia poate fi şocul; persoana care a suferit ani de conflict şi de durere poate foarte bine trăi o uşurare. Totuşi, dovezile sugerează că ambele persoane suferă din această cauză şi vor trăi o perioadă de «doliu» pentru relaţia pierdută" (Birch, 2000, p. 279). Wiseman (1975) arată că numeroase persoane divorţate trăiesc o criză de identitate pe măsură ce ele îşi reorganizează viaţa.

Bohannon (1985, *apud* Birch, 2000) postulează existenţa a şase componente implicate în procesul de divorţ; el sugerează importanţa înţelegerii acestor componente pentru a putea face faţă *haosului emoţional pe care îl aduce divorţul.*

a) *Divorţul emoţional.* Această componentă se caracterizează prin eşuarea căsătoriei şi implică o gamă amplă de sentimente şi comportamente negative, incluzând infidelitatea, acuzaţiile şi lipsa afecţiunii şi susţinerii.

b) *Divorţul legal.* Această componentă se leagă de procesul legal de desfacere a căsătoriei. Multe cupluri sunt nepregătite în faţa complexităţilor divorţului şi nu dispun de cantitatea de energie psihică necesară pentru a face faţă.

c) *Divorţul economic.* Este acea componentă care se referă la luarea deciziilor privitoare la cum îşi vor împărţi cuplurile banii şi bunurile. Invariabil, acest proces implică resentimente, revoltă şi ostilitate.

d) *Divorţul coparental.* Acolo unde există copii, tribunalul va decide care dintre părinţi va primi custodia. Această decizie se ia în funcţie de ceea ce este bine pentru copii. Vor fi determinate, de asemenea, drepturile părintelui care n-a primit custodia de a-şi vedea copilul. În acest stadiu, este exprimată deseori îngrijorarea cu privire la efectele divorţului asupra copilului (copiilor).

e) *Divorţul comunitar.* Această componentă se leagă de schimbările apărute în stadiul persoanei divorţate în raporturile cu vecinătatea. Multe persoane divorţate se simt izolate şi singure şi pot experimenta o anumită dezaprobare socială. Uneori, sunt afectate relaţiile cu prietenii, iar unele persoane divorţate regretă că despărţirea de soţ/soţie implică, în acelaşi timp, despărţirea de ceilalţi membri al familiei.

f) *Divorţul din dependenţă.* Schimbarea din parte a unui cuplu în persoană singură necesită din partea subiectului o considerabilă adaptare psihologică. Aşa cum se poate anticipa, acele persoane care au menţinut un grad ridicat de independenţă în căsătoriile lor au o probabilitate crescută de a deveni autonomi mai repede decât acele persoane care au menţinut o relaţie de dependenţă mai mult sau mai puţin accentuată.

După A. Birch (2000, p. 280), „principala valoare a cercetării lui Bohannon este aceea că ea evidenţiază complexitatea divorţului şi asigură un cadru care ne ajută în înţelegerea schimbărilor cărora oamenii le fac faţă când trec prin acest proces dureros”.

D. *Perioada adultă mijlocie*. Referitor la această perioadă, există în lumea specialiştilor două interpretări contradictorii.

Unii dintre ei au utilizat termenul de „criză de la mijlocul vieţii” pentru a desemna şi descrie perioada când persoanele de vârstă mijlocie devin conştiente (şi deseori deprimate) de schimbările petrecute în viaţa lor, cum ar fi efectele somatice şi psihice ale îmbătrânirii, ajustările ocupaţionale şi/ sau plecarea copiilor de acasă. Vorbind de „criza vârstei mijlocii”, J. Dobson arată că pentru prima dată individul îşi dă seama că „nisipul din clepsidra vieţii lui se scurge destul de repede. Îşi dă seama că cei mai buni ani probabil au trecut deja şi îl aşteaptă, mai curând decât şi-a imaginat, bătrâneţea. Începe să intre în panică” ; viaţa trece repede şi el este prins „în cursa unei existenţe monotone, fără să întrevadă vreo ieşire” (vezi Dobson, 1999, p. 162).

Alţi cercetători au o viziune mai optimistă, evidenţiind că vârsta mijlocie este perioada când oamenii devin mai îngăduitori cu ei înşişi şi sunt gata să abordeze viaţa cu o vigoare renăscută. Dacă una dintre cele două interpretări va fi adoptată de către indivizi de vârstă mijlocie, ea depinde de modul în care aceştia îşi percep viaţa şi pe ei înşişi (Birch, 2000).

Din cercetările efectuate în anii ’90, reiese că acea criză de care vorbeşte Levinson nu este atât de frecventă. Durkin arată că perioada şi gradul în care oamenii fac autoevaluări incomode depind de personalitatea acestora şi de contextul social. În ansamblu, scrie Durkin (1995, p. 638), „miezul vieţii este o perioadă de schimbare şi de reajustare, dar... natura şi consecinţa schimbărilor sunt integral întreţesute cu relaţiile sociale şi rolurile individului” (*apud* Birch, 2000, p. 285).

Această perioadă aduce evenimente şi stări psihice noi în viaţa individului. Între acestea, foarte importante sunt raporturile adultului cu propriul copil (sau cu proprii copii) ajuns (sau ajunşi) la vârsta adultului tânăr. El se găseşte în faţa acceptării a trei comportamente.

a) *Renunţarea*. Adultul-părinte este pus în situaţia să înveţe să renunţe la vechile relaţii, adică să recunoască şi să accepte faptul că, deşi este şi va fi întotdeauna copilul lui, acum a devenit adult şi are propria sa viaţă. În aceste condiţii, procesul de renunţare presupune, în primul rând, ca

adultul-părinte să fie conştient de faptul că separarea este inevitabilă şi necesară ; în al doilea rând, să depăşească perioada de suferinţă cauzată de pierderea rolului de părinte al unui copil-adult care nu mai trebuie să depindă de el (sau să fie sub stricta şi constanta lui protecţie-îngrijire).

Renunţarea, arată Ph. Lieber *et al.* (2000, p. 27), oferă adulţilor-părinţi şi copiilor-adulţi „libertatea de a uita vechile imagini şi de a construi altele noi, libertatea de a-şi regândi şi reclădi viaţa". În procesul renunţării este important ca părinţii să fie dispuşi să accepte viziunile copiilor despre viitorul lor şi să le exprime – dacă există – cu tact propriile speranţe, temeri sau recomandări (fără a le impune cu orice preţ).

b) *Separarea.* Renunţarea presupune apoi acceptarea separării adultului--părinte de copilul devenit adult. Recunoaşterea acestei realităţi îi permite părintelui să-şi exprime şi să-şi dezvolte propria personalitate (concentrându-se asupra problemelor importante pentru sine). El îşi poate stabili priorităţi şi-şi poate direcţiona energiile către preocupări şi activităţi noi (sau spre cele vechi) preferate.

Ceea ce-i frustrează – poate – cel mai mult pe adulţi în această situaţie este „pierderea autorităţii părinteşti, mai mult chiar decât pierderea puterii fizice" (*ibidem*, p. 25). De aceea, din păcate, tendinţa unora este de a-şi menţine cât mai mult timp copilul lângă ei, apelând la şantajul afectiv sau la perspectiva lipsei atenţiei şi a dragostei adevărate din partea unui străin...

c) *Distanţarea.* O dată cu renunţarea şi separarea (acceptate cu mai mult sau mai puţin intense lupte interioare) se pune în mişcare şi *procesul de distanţare* faţă de copiii-adulţi. Acest proces nu exclude, ba, dimpotrivă, presupune :

- sprijinul moral constant şi discret (pentru a nu jigni şi a nu subaprecia capacităţile şi calităţile copiilor-adulţi) ;
- încurajări pentru ca ei să-şi urmeze propriile ţeluri, aspiraţii, vise ;
- recunoaşterea şi aprecierea realizărilor lor ;
- afectivitatea, căldura, solicitudinea când ei, copiii-adulţi, au greutăţi.

Pe parcursul procesului de renunţare, separare şi distanţare este preferabil, în limita posibilităţilor, să fie satisfăcute atât nevoile părinţilor, cât şi cele ale copiilor. În situaţii obişnuite, fireşti, părintele nu va condiţiona ajutorul său, ci îşi va susţine copilul (se va bucura că-i poate fi de folos), fără să-i sufoce iniţiativele. Relaţia va fi astfel revăzută încât fiecare parte să hotărască ce poate şi ce vrea să facă, iar hotărârile luate să reflecte dragoste, acceptare şi respect (*ibidem*).

Un moment hotărâtor în viaţa tinerilor, dar şi în cea a adultului-părinte este *căsătoria* fiicei/fiului. Ea poate fi o adevărată bucurie, dar poate aduce şi tensiuni. În această perioadă unii părinţi pot suferi foarte mult. „Unele sentimente pot fi conştientizate, altele mai puţin, iar altele nici nu sunt recunoscute" (Ph. Lieber *et al.*, 2000, p. 110). Unor părinţi le vine greu să se obişnuiască cu ideea căsătoriei copilului lor şi devin foarte neliniştiţi, nervoşi, nemulţumiţi, morocănoşi, pretenţioşi, stând la pândă, chiar, să vâneze orice greşeală sau gest imatur. Cei mai mulţi părinţi trăiesc sentimente incomode, precum : pierdere, separare, stânjeneală, tristeţe, neascultare, ignorare, subapreciere, dispariţia devotamentului propriului copil, sentimentul de singurătate, cel al separării, al neglijării, uitării, teamă ; unii, chiar, pot trăi sentimentul unei pierderi (*ibidem*).

Persoana străină poate fi văzută nu numai ca partenerul copilului lor, dar şi ca rivalul lor. Atenţia acordată noului soţ sau noii soţii poate părea o neloialitate faţă de părinţi. Şi atunci, sentimentul de tristeţe provocat de plecarea copilului se poate asocia cu resentimentele provocate de partenerul lui de viaţă. Adultul-profesor/institutor poate trece prin astfel de momente încordate care pot influenţa relaţiile lui cu elevii.

Mai mult, pot să apară tensiuni (suplimentare) cu familia soţului/soţiei copilului-adult sau atunci când ginerele sau nora adultului-părinte au mai fost căsătoriţi înainte (şi mai au, eventual, şi un copil din acea căsătorie).

Cert este că părinţii trec printr-o *perioadă de adaptare*, care n-ar trebui să dureze prea mult şi să fie prea dureroasă. Ei sunt nevoiţi să-şi reorganizeze viaţa şi *să se adapteze emoţional* la noua situaţie, respectiv la faptul că, acum, copilul lor îşi împarte viaţa cu o persoană străină lor şi pe care sunt nevoiţi să o accepte.

De regulă, în viaţa adultului mijlociu (dar, din păcate, nu numai) apar momente grele, nefericite, stânjenitoare, încordate, cum ar fi *pierderile succesive* sau *văduvia*.

Pe măsură ce trece timpul, adultul mijlociu se confruntă tot mai des cu fenomenul morţii : pierde colegi, prieteni, rude (mai mult sau mai puţin apropiate), părinţii şi chiar, în situaţia cea mai dramatică, soţul/soţia sau copilul.

De obicei, confruntarea cu pierderea unei fiinţe dragi reuneşte familia într-un mod pozitiv, atât concret, cât şi emoţional. Dar nu întotdeauna. În urma traumei şi a suferinţei, oamenii pot avea reacţii negative unii faţă de alţii.

Dacă o persoană îşi pierde soţul/soţia urmează o perioadă de (imensă) suferinţă. Confortul, fericirea şi sentimentul de siguranţă oferite de căsătorie dispar. În plus, adultul mijlociu poate întâmpina o multitudine de probleme

practice. Asemănător situaţiei căsătoriei copilului-adult, acum adultul văduv se vede nevoit să-şi reorganizeze viaţa. În faţa acestei tragice situaţii, adultul poate deveni mai puternic şi mai independent sau poate – pur şi simplu – cădea pradă suferinţei, disperării şi deznădejdii.

Totodată, copiii adulţi, rudele îi pot alina durerea prin dragoste şi/sau sprijin moral sau, dimpotrivă, din pricina propriei lor mâhniri şi supărări, pot fi neîngăduitori şi distanţi. Copilul/copiii îşi poate/pot acuza părintele rămas în viaţă că nu a fost destul de iubitor, că nu şi-a făcut datoria sau că a contribuit la pierderea părintelui decedat. Chiar adultul-părinte rămas în viaţă îşi poate aduce reproşuri, se poate autoacuza, culpabiliza, fiind chinuit de sentimente de vinovăţie reale sau închipuite. De asemenea, adultul rămas în viaţă „poate trăi sentimente de frustrare şi supărare pentru toate momentele dificile pe care le petrece, regretându-şi soţia decedată sau soţul decedat" (Ph. Lieber *et al.*, 2000, p. 170).

Oricum, modul în care adultul îşi va continua viaţa se cere a fi reevaluat. „Persoana care îşi pierde soţul sau soţia are nevoie de timp pentru a-şi reveni, pentru a se obişnui să trăiască fără persoana pierdută şi pentru a-şi clarifica anumite probleme financiare" (*ibidem*, p. 172). S-ar putea, însă, să nu-şi mai revină, să intre într-o stare acută de depresie.

Aşa cum am văzut într-un paragraf anterior, conform lui E. Erikson, conflictul central al vârstei mijlocii este acela între generativitate/prolificitate şi stagnare. Persoana umană este interesată, în această etapă a vieţii sale, să contribuie la formarea şi orientarea tinerei generaţii. Psihologul american explică faptul că acest instinct nu este întotdeauna în mod necesar legat de proprii copii, ci poate lua forma contribuţiilor creative sau a orientării şi sfătuirii tinerilor. Persoana care nu manifestă generativitate/altruism/prolificitate va trăi o pauperizare personală şi va manifesta un interes excesiv pentru propria persoană.

Peck (1968, *apud* Birch, 2000) a formulat patru ajustări psihologice majore necesare persoanelor de vârstă mijlocie.

a) Este foarte important, fundamental, ca ele *să înveţe să aprecieze înţelepciunea mai mult decât puterea fizică şi atractivitatea*. Aceasta implică acceptarea declinului inevitabil al puterii fizice şi obţinerea satisfacţiei din înţelepciunea ce vine din experienţă, din cărţi şi din abilităţile mentale.

b) Bărbaţii şi femeile *se vor aprecia între ei mai degrabă ca personalităţi individuale, morale* decât ca obiecte sexuale.

c) Ele vor *dezvolta capacitatea de a-şi schimba investiţia emoţională de la o persoană sau activitate la alta* (flexibilitate emoţională).

Întrucât copiii părăsesc casa, rudele şi/sau prietenii mor, iar anumite activităţi (de exemplu sporturile) nu mai sunt posibile, este important ca persoana adultă mijlocie să se concentreze asupra satisfacţiei, pe care s-o obţină de la persoane diferite sau activităţi diferite.

d) În această etapă de vârstă este importantă *conservarea flexibilităţii mentale şi a receptivităţii faţă de noile idei şi modalităţi de a face ceva.*

„Sarcina majoră a perioadei adulte mijlocii - scrie A. Birch - constă în evaluarea succesului sau a eşecului privind îndeplinirea scopurilor stabilite în perioada adultă timpurie. Această autoevaluare se naşte din conştientizarea deplină a propriei morţi şi din dorinţa de a folosi cu înţelepciune timpul rămas. O a doua sarcină a vârstei mijlocii constă în ajustarea elementelor negative ale vieţii individului şi stabilirea bazelor pentru o nouă structură de viaţă" (p. 288). Proporţia de schimbare făcută în acest timp va fi diferită de la persoană la persoană. Pentru unii, poate apărea o schimbare radicală, cum ar fi divorţul sau o schimbare importantă în profesie. Pentru alţii, poate apărea o schimbare în convingerile interioare, în schimbarea ierarhiei valorilor sau a unor repere sociale.

Cert este faptul că această perioadă este *o perioadă de provocări semnificative*, în timpul căreia oamenii se văd nevoiţi să se adapteze atât la schimbările interioare, cât şi la cele exterioare (vezi Birch, 2000).

Încheiere

Menţinerea şi funcţionarea societăţii în parametri psihologici şi etici favorabili dezvoltării, deschiderii şi întăririi relaţiilor interumane, şansa oricărei persoane de a-şi atinge maximumul potenţialului său depind, în mare măsură, de gradul de autenticitate al educaţiei (realizată formal şi/sau informal).

Educaţia ţine de activităţile „cele mai elementare şi mai necesare ale societăţii" (Arendt, p. 193). Ea este, p ecizează H. Arendt, „locul în care decidem dacă ne iubim copiii suficient pentru a nu-i exclude din lumea noastră şi a-i lăsa în voia lor şi n ci de a nu le lua din mâini şansa de a întreprinde ceva nou, ceva imprevizibil pentru noi, ci de a-i pregăti dinainte pentru sarcina de a reînnoi o lume comună" (p. 204).

Cum ştim, prin educaţie conservăm şi îmbogăţim cultura societăţii, conservăm nobleţea omului. Cultura îl salvează pe om „din naufragiul vieţii", îi îngăduie „să trăiască fără ca viaţa lui să é o tragedie lipsită de sens ori o totală înjosire" (Ortega y Gasset, 1999, p. 30). Fără cultură, fără educaţie autentică, „ideile, actele, iubirile omului vor fi deplasate, artificiale, ridicole"; în viaţa de familie el va trăi într-o atmosferă inactuală, maniacă şi jalnică, ce-i va învenina pe copii, „iar în întâlnirile cu prietenii va fi capabil să dezvăluie gânduri monstruoase şi o bădărănie torenţială" (*ibidem*, p. 36).

Aşadar, o viaţă fără cultură, fără o educaţie autentică este „o viaţă beteagă, ratată şi falsă". Omul nu trăieşte la înălţimea timpului şi umanităţii sale ; el trăieşte „sub ceea ce ar fi putut să fie viaţa lui autentică". Altfel spus, el „îşi falsifică viaţa, şi-o iroseşte" (*ibidem*, p. 70).

Orice viaţă nouă înseamnă o posibilă existenţă autentică. Între altele, educaţia autentică este aceea care face din om un om cult. Ea este întotdeauna o încercare de a smulge omul din „fatalitatea zoologică sau din copleşitoarea limitare impusă de simpla existenţă personală" (Savater, 1997, p. 88). Educaţia de înaltă calitate îi formează pe oameni să continue să înveţe, să caute (adevărurile profunde ale aventurii umane) după ce anii de şcoală s-au încheiat ; îi formează să gândească şi să-şi pună mereu întrebări, să fie sensibili la frământările celorlalţi ; îi ajută pe oameni să fie mai mu lt decât nişte simpli supravieţuitori în lupta de zi cu zi. Ea îi ajută să ofere din experienţa lor socială şi culturală, să se împlinească în viaţă şi în profesie, să aibă disponibilitatea de a se îmbogăţi subiectiv de pe urma contactelor sociale şi a responsabilităţilor angajamentului civic (vezi Grayling, 2000, pp. 86-87).

Dintre toate activităţile pe care le desfăşoară omul, educaţia este cea mai umană şi mai umanizatoare (vezi Savater, 1997). Obiectivul ei fundamental este acela de a consolida şi amplifica umanismul din noi şi de a ne face conştienţi de realitatea semenilor noştri. Realizată în fondul ei, educaţia ne leagă solid şi pentru totdeauna de valorile culturii ; ea permite şi îndeamnă la transformare continuă, la creştere, la autoactualizare.

În actul educativ real, elementul cognitiv are un rol secundar ; el devine un mijloc, un instrument :

a) pentru clarificarea opţiunilor de viaţă ale elevilor, ale tinerilor ;
b) pentru înţelegerea caracterului problematic (uneori, confuz) al vieţii şi pentru găsirea celor mai bune temeiuri valorice şi modalităţi rezolutive ;
c) pentru ţinerea sub control a vieţii proprii ;
d) pentru deschiderea către celălalt (şi empatizarea cu acesta) ;
e) pentru inculcarea unei imagini pozitive despre sine elevului, tânărului.

Elevii cred în nivelul valorii stabilit şi oferit de dascălul lor. Ei sunt (foarte) sensibili la modul cum sunt văzuţi, apreciaţi, luaţi în seamă de educator. De aceea, menirea lui fundamentală şi scopul educaţiei sale sunt, prin excelenţă, acelea de a-l asigura pe elev că este o persoană valoroasă, că depinde foarte mult de el să-şi consolideze această valoare, că merită (din plin) respectul celorlalţi. În acest context, este important ca elevul să înţeleagă faptul că valoarea, calitatea umană a fiecăruia dintre noi (şi de care toţi avem nevoie) este legată de calitatea gândurilor şi faptelor noastre, de credinţa şi puterea de a oferi celorlalţi ceea ce avem mai bun în noi. Iar de această menire a sa educatorul este cu atât mai aproape cu cât el însuşi nu s-a pierdut (sau nu s-a uitat) pe sine printre obiectele şi/sau automatismele vieţii/experienţei sále ; altfel spus, educatorul este cu atât mai aproape de menirea sa fundamentală cu cât el a reuşit să nu cadă pradă ritmului frenetic de viaţă care îl privează de cunoaşterea adevăratelor semnificaţii ale vieţii, ritm foarte contagios şi căruia îi cad pradă cei mai mulţi oameni.

Summary

The maintaining and functioning of our society in the ethical and psychological parameters favourable to the development, opening and strengthening of the inter-human relationships, the chance of each person (each individual) to reach his/her maximum potential, depend, in a great extent, on the degree of authenticity of education.

In this volum, I tried to decode the conditions of approaching an authentical education.

I expressed a theoretical option, I developed a certain attitude and a certain approach in order to achieve a more coherent analysis of the psychological substratum of education. The present study is based on the principles and the conclusions of the humanistic psychology. It has been mostly achieved by the use of some concepts such as: self-perception, self-esteem, self-confidence, self-actualizing capacity, others' respect and recognition, the attitude towards life, the stroke, internal motivation, etc.

I have been less preoccupied by the cognitiv aspect of the educational relationship. I thought it would be better to study the depth and authenticity of both the student's and teacher's feelings, the affective and motivational tonality of their relationship.

Having as a starting point the premise that the educational relationship involves the student and the teacher as well, I considered as necessary not only the student's school age, but also the adult-educator's "school" age to be analysed.

The studies/works on the psychology of education which have been written so far, have ignored the adult's life with all its troubles and dilemmas as if the adult was always identical with himself, as if he/she was not supposed to look at the others around him only, as if the educational relationship did not bear any impression on him/her.

I do believe that it is not of less importance if the adult-educator is 25, 35, 40-45 or 55 years old when he/she meets his student. As in the student's (inner and outer) life problems and changes occur, in the same way in the teacher's life important events influencing his/her attitudes and behaviour occur. Thus, the approach of the student's psychology, as well as the approach of the adult person's psychology are necessary.

In the present-day study I have tried to show that in the authentical educational act, the cognitiv element has/plays a secondary role. It becomes a means/way :

a) to clarify the students' and young people's life options ;
b) to understand the problematic character of life and to find the most valuable grounds and the best solutions ;
c) to keep under control one's own life ;
d) for the opening towards the other and the empathy with this one ;
e) for the student's building-up a positive image of himself/herself.

I have shown that the educational relationship is influenced by the educator's self-esteem level and this can influence, in a great extent, the student's self-esteem. That is why one of the basic aims/tasks of education is that of giving the student the feeling that he/she is a valuable person who deserves the others' respect.

In this context it is important that the student should understand from his teacher that the value of each of us is connected to the quality of our thoughts and deeds, to our ability to offer what we believe to have best in us.

Résumé

Le maintien et le fonctionnement d'une société dans des paramètres psychologiques et éthiques favorables au développement, à la formation et à la consolidation des relations interhumaines, la chance que chaque personne a d'atteindre le maximum de son potentiel dépendent en grande mesure du degré d'authenticité de l'éducation.

Dans l'ouvrage ci-présent, j'ai cherché à déchiffrer les conditions de l'approche d'une éducation authentique. J'ai exprimé *une option théorique*, j'ai développé *une certaine attitude et une certaine manière d'aborder* pour rendre l'analyse du substrait psychologique de l'éducation plus cohérente. L'étude ci-présente se fonde sur les principes et les conclusions de la psychologie humaniste. On l'a réalisée, en grande mesure, à l'aide des concepts tels : perception de soi-même, confiance en soi-même, capacité autoactualisatrice, respect et gratitude des autres, attitude envers la vie, calorie psychologique (*stroke*), motivation intérieure, etc. Le côté cognitif du rapport éducatif m'a moins intéressé, mais j'ai été attiré par la profondeur et l'authenticité des sentiments des élèves et du professeur, le côte afféctif-motivationnel de cette relation.

À partir de la premise que le rapport éducatif implique en même temps l'éléve et le professeur, j'ai considéré nécessaire non seulement l'analyse des âges scolaires d'un enfant, mais aussi les âges „scolaires" de l'adult professeur.

Comme s'il était toujours identique à lui-même, comme s'il ne devait regarder que les autres, comme si la relation éducationelle ne l'influençait pas en certaine mesure, les études de la psychologie de l'éducation qui sont parues jusqu'à présent ont ignoré la vie de l'adulte avec ses questions et ses problèmes. Mais je crois qu'il n'est sans importance si l'adulte professeur a 25, 35, 40, 45 ou bien 55 ans au moment où il recontre son élève. Tout comme dans la vie intérieure et extérieure de l'élève il y a des problèmes et des transformations, la vie intérieure et extérieure de l'adulte professeur est marquée, de la même façon, par des événements importants qui influencent ses attitudes, son comportament. Par conséquent, il est nécessaire d'approfondir la psychologie de l'élève en même temps que celle de l'adulte.

Dans l'étude ci-présente j'ai essayé de montrer que dans l'acte éducatif authentique, l'élément cognitif a un rôle secondaire. Il n'est qu'un moyen :

a) pour clarifier les options de la vie des élèves, des jeunes gens ;

b) pour pouvoir comprendre le caractère problématique de la vie et pour trouver les meilleures raisons valoriques et les modalités de décision et solution ;
c) pour côntroler sa propre vie ;
d) pour l'ouverture envers l'autre et la communication avec celui-ci ;
e) pour réaliser une image positive sur soi-même de l'élève, du jeune homme.

J'ai montré que la relation éducative est influencée par le niveau d'estime de soi-même du professeur et peut influencer, en grande mesure, l'estime de soi-mȩme de l'élève. Aussi, l'un des buts principaux de l'éducation est-il celui de donner à l'éléve le sentiment qu'il est une personne qui vaut et qui mérite le respect des autres. Dans ce contexte, il est important que l'élève comprenne de son professeur que la valeur de chacun d'entre nous est liée à la qualité de nos pensées et faits, au pouvoir d'offrir ce qu'on a de meilleur en nous.

Bibliografie

1. Albu, G., „Educaţie şi compatibilitate motivaţională", în *Tribuna învăţământului*, nr. 240, 1999.
2. Albu, G., „Stima de sine, nevoia de recunoaştere şi educaţia adulţilor", în revista *Paideia*, nr. 1-2, 2000.
3. Arendt, H. (f. ed.), *Între trecut şi viitor. Opt exerciţii de gândire politică*, Editura Antet.
4. Bellu-Bengescu, C., „Drogurile - alarmă naţională", în vol. Ferréol, G. (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
5. Berne, E., *Games People Play. The Psychology of Human Relationships*, Penguin Books, 1981.
6. Birch, A., *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, Bucureşti, 2000.
7. Birkenbihl, V.F., *Antrenamentul comunicării* sau *Arta de a ne înţelege*, Editura Gemma Pres, Bucureşti, 1998.
8. Bouillerce, B., Rousseau, FR., *Cum să ne motivăm*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
9. Branden, N., *Cei şase stâlpi ai respectului de sine*, Editura Colosseum, Bucureşti, 1996.
10. Brown, G.I., „What is «Confluent Education»?" în vol. Read, D.A., Simon, S.B. (eds.), *Humanistic Education Sourcebook*, Prentice-Hall, Inc./ Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.
11. Combs, A.W., „The Personal Approach to Good Teaching", în vol. Read, D.A., Simon, S.B. (eds.), *Humanistic Education Sourcebook*, Prentice-Hall, Inc./Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.
12. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iaşi, 1996
13. Cosmovici, A., IACOB, L. (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
14. Dembo, M.H., *Applying Educational Psychology in the Classroom*, 4th ed., Longman, New York & London, 1991.
15. Dewey, J., *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.
16. Dobson, J., *Pregătirea pentru adolescenţă*, Editura Noua Speranţă, Timişoara, 1994.
17. Dobson, J., *Viaţa pe marginea prăpastiei*, Editura Noua Speranţă, Timişoara, 1999.
18. Duck, S., *Relaţiile interpersonale. A gândi, a simţi, a interacţiona*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

19. Erikson, E., „Identity and the Life Cycle", în *Psychological Issues*, vol. 1, nr. 1, International University Press, Inc., 1959.
20. Fernandez-Zöila, A., *Freud şi psihanalizele*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1996.
21. Ferréol, G. (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
22. Fortin, J., „Experienţa Lille. Concluziile lucrărilor grupului GASPAR", în vol. Ferréol, G. (coord.) *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
23. Freud, S., *Introducere în psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieţii cotidiene*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990.
24. Fromm, E., *Frica de libertate*, Editura Teora, Bucureşti, 1998.
25. Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, vol. I şi II, Editura Fundaţiei „România de mâine", Bucureşti, 2000.
26. Good, TH., Brophy, J.E., *Contemporary Educational Psychology*, 4th ed., Longman Publishers, USA, 1995.
27. Gordon, TH., *Lehrer - Schüler - Konferentz. Wie man Kon ikte in der Schüle löst*, Wilhelm Heyne Verlang, München, 1994.
28. Grayling, A.C., *Viitorul valorilor morale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 2000.
29. Hayes, N., Orrell, S., *Introducere în psihologie*, Editura ALL, Bucureşti, 1997.
30. Horney, K., *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*, Editura IRI, Bucureşti, 1996.
31. Iacob, L., „Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor şcolare", în vol. Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
32. Jersild, A.T., „The Teacher as Psychologist", în vol. Read, D.A., Simon, S.B., (eds.), *Humanistic Education Sourcebook*, Prentice-Hall, Inc./Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.
33. Juèes, J.P., *Caracterologie. Cele 10 sisteme de bază*, Editura Teora, Bucureşti, 1998.
34. Kokoreff, M., „Contextele de consum: canabisul în marile oraşe", în vol. Ferréol, G. (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
35. De Lassus, R., *Descoperirea sinelui*, Editura Teora, Bucureşti, 1999.
36. De Lassus, R., *Analiza tranzacţională. O metodă revoluţionară pentru a ne cunoaşte şi a comunica mai bine*, Editura Teora, Bucureşti, 2000.
37. Lelord, Fr., André, Ch., *Cum să te iubeşti pe tine pentru a te înţelege cât mai bine cu ceilalţi*, Editura Trei, Bucureşti, 1999.
38. Lieber, Ph., Murphy, G.S., SCHWARTZ, A.M., *Copii adulţi. Părinţi adulţi*, Editura Niculescu, Bucureşti, 2000.
39. Lungu, O., Iacob, L., „Perspectiva umanistă asupra educaţiei", în vol. Cosmovici, A., Iacob, L., (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
40. Malim, T., Birch, A., Wadeley, A., *Perspective în psihologie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1999.
41. Maltz, M., *Psiho-cibernetica*, Curtea Veche Publishing, Bucureşti, 1999.

42. Maslow, A., *Motivation and Personality*, Harper & Row, Publishers, New York, Evanston, and London, 1954.
43. Maslow, A., *Towards psychology of being*, 2nd ed., Princeton, New York, Van Nostrand, 1968.
44. Mărgineanu, N., *Psihologia persoanei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1999.
45. Monteil, J.M., *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
46. Mucchielli, R., *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
47. Neveanu, P.P., Zlate, M., Creţu, T. (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Universităţii Bucureşti, 1987.
48. Ortega y Gasset, J., *Idei şi credinţe*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1999.
49. Ortega y Gasset, J., *Misiunea Universităţii*, Editura Univers, Bucureşti, 1999.
50. Panunzi-Roger, N., „Construcţia identitară şi alterităţile sale", în vol. Ferréol, G. (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
51. Perreault, H.M., Gândirea pozitivă pentru adolescenţi, Editura Teora, Bucureşti, 2000.
52. Piaget, J., *Judecata morală la copil*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.
53. Porot, A., Porot, M., *Toxicomaniile*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1999.
54. Rogers, C.R., „Interpersonal Relationship in the facilitation of Learning", în vol. Read, D.A., Simon, S.B. (eds.), *Humanistic Education Sourcebook*, Prentice-Hall, Inc./Englewood Cliffs, New Jersey, 1975.
55. Savater, F., *Curajul de a educa*, Editura Arc, Chişinău, 1997.
56. Schmelk, M.-A., „Imaginea de sine şi trecerea la acţiune" în vol. Ferréol, G. (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, 2000.
57. Seca, J.-M., „Influenţa ritualică a petrecerilor rave", în vol. Ferréol, G. (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
58. Senger, G., Hoffmann, W., *Cum să ne calculăm coeficientul de personalitate*, Editura Gemma Pres, Bucureşti, 1998.
59. Stan, E., *Profesorul între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti, 1999.
60. Stoica-Constantin, A., Constantin, T., „Consumul de droguri la adolescenţi", în vol. Ferréol, G. (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
61. Şchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor. (Ciclurile vieţii)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
62. Verza, E., *Psihologia vârstelor*, Editura Hyperion XXI, Bucureşti, 1993.
63. Zlate, M., *Introducere în psihologie*, Casa de editură şi presă „Şansa" S.R.L., Bucureşti, 1994.
64. Zlate, M., *Introducere în psihologie*, ed. a III-a, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
65. Zörgö, B. (coord.), *Probleme fundamentale ale psihologiei*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1980.

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Liviu Antonesei, Abdel-Aal, Dr. Yehia A.I., El-Tahlawi, Mohamed R., Hassan, Dr. Nabila T. – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*
Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*
Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*
Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*
J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
N.G. Niculescu, I.D. Adumitrăcesei – *Învăţământul românesc la răscruce*
André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*
Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*
Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*
Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*
Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*
Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitatea*
Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie*
Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*

în pregătire:

Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară*
Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*

www.polirom.ro

Bun de tipar: februarie 2002. Apărut: 2002
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4 • P.O. Box 266, 6600, Iaşi
Tel. & Fax (032) 21.41.00; (032) 21.41.11;
(032) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7 • P.O. Box 1-728, 70700, Bucureşti;
Tel.: (01) 313.89.78, E-mail: polirom@dnt.ro



Tipografia MULTIPRINT Iaşi
Calea Chişinăului 22, et. 6, Iaşi 6600
tel. 032-211225, 236388, fax. 032-211252